Niveau(x) d'enseignement : 9
Centre d'intérêt : 910

Numéro EDUQ : 9370778

Charbonneau, Carole

Recherche-action locale relative aux services éducatifs offerts aux adultes handicapés par une déficience intellectuelle moyenne : bilan de la phase d'expérimentation / par Carole Charbonneau, Lise Chevrier-Doucet, Guy Nadeau. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Services éducatifs aux adultes handicapés, 1987 [2], [2], [2]; 2 f.)

Titre de la couv. Annexe 2: Le potentiel réel d'apprentissage des adultes handicapés par une déficience intellectuelle en terme d'adaptation psychosociale / par Denise Dufresne. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Chevrier-Doucet, Lise * Nadeau, Guy * Dufresne, Denise * Commission des écoles catholiques de Montréal. Services éducatifs aux adultes handicapés

Descripteur(s) : Services éducatifs * Etudiant adulte * Déficient mental * Perfectionnement des enseignants * Besoins de formation * Services aux handicapés * Apprentissage de l'adulte * Elaboration de matériel didactique * Modèle * Adaptation sociale * Andragogie * Education des adultes

Cette recherche-action vise à préciser la nature et l'orientation des services éducatifs à offrir à des adultes ayant une déficience intellectuelle moyenne. L'exposé des résultats de la phase d'expérimentation comporte deux parties: l'analyse des données et les recommandations. La première partie comprend six chapitres: 1- identification de la clientèle; 2- identification des intervenants et de leurs besoins de perfectionnement; 3- besoins de formation, champs d'intervention et conditions de formation; 4- analyse des activités et du matériel d'apprentissage et proposition d'un modèle d'enseignement; 5- présentation et analyse des modèles organisationnels pédagogiques expérimentés; 6- proposition d'un modèle d'encadrement pédagogique. Les recommandations portent sur la concertation inter-réseaux, sur l'encadrement pédagogique et les conditions organisationnelles, sur le programme, sur l'implantation expérimentale du programme provincial, sur le perfectionnement des intervenants et sur les suites de la recherche-action. L'annexe 2 soumet un texte intitulé ##Le potentiel réel d'apprentissage des adultes handicapés par une déficience intellectuelle en terme d'adaptation psychosociale##.

Type de document :

9370778-A

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

F

F5.9
97-3

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

Le Service de l'éducation des adultes

Bureau de la formation personnelle et sociale
(Services éducatifs aux adultes handicapés)

Recherche-action locale relative aux services éducatifs offerts aux adultes handicapés par une déficience intellectuelle moyenne

BILAN DE LA PHASE D'EXPERIMENTATION

par

Carole Charbonneau
CONSULTANTE EN RECHERCHE

Lise Chevrier-Doucet
CONSEILLERE PEDAGOGIQUE

Guy Nadeau
DIRECTEUR

MONTREAL, juin 1987

F 5.9

SOMMAIRE

	PAGES
ON.....	1
DONNEES.....	2
ICATION DE LA ELE.....	2
fficultés rencontrées.....	3
ractériatiques	5
2.1 Nombre d'apprenants, âge et sexe.....	5
2.2 Niveau de fonctionnement intellectuel.....	5
2.3 Paramètres cognitifs.....	6
2.4 Paramètres cognitifs.....	9
2.5 Paramètres physiques.....	12
2.6 Langage.....	13
2.7 Scolarisation supérieure.....	13
2.8 Habiletés cognitives/scolaires.....	14
2.9 Milieu de travail.....	14
2.10 Autres services.....	14
hèse et conclusion.....	15
uation des instruments.....	17
ATION DES INTERVENANTS ET DE LEURS BESOINS DE NNEMENT.....	19
ification des intervenants.....	19
ns de perfectionnement.....	19

PAGES

3. BESOINS DE FORMATION, CHAMPS D'INTERVENTION ET CONDITIONS DE FORMATION..... 21

3.1 Besoins de formation et champs d'intervention..... 21

3.2 Conditions de formation..... 24

3.3 Importance de la concertation inter-réseaux..... 25

4. ANALYSE DES ACTIVITES ET DU MATERIEL D'APPRENTISSAGE, ET PROPOSITION D'UN MODELE D'ENSEIGNEMENT..... 27

4.1 Analyse des activités et du matériel d'apprentissage..... 27

4.1.1 Lignes directrices guidant l'élaboration d'activités et de matériel..... 28

4.1.2 Activités réalisées selon les champs d'intervention: progrès observés, difficultés rencontrées et principales constatations..... 30

4.1.3 Evaluation des instruments de consignation des activités et du matériel d'apprentissage..... 34

4.2 Proposition d'un modèle d'enseignement..... 35

5. PRESENTATION ET ANALYSE DES MODELES ORGANISATIONNELS PEDAGOGIQUES EXPERIMENTES..... 36

5.1 Présentation du modèle organisationnel formateur/éducateur.. 37

5.2 Présentation du modèle organisationnel formateur/formateur d'appoint..... 40

5.3 Rôles de l'accompagnateur..... 42

5.4 Evaluation des acquis et des apprentissages: rôle des intervenants..... 43

5.5 Principales constatations concernant le modèle formateur/éducateur..... 44

5.6 Principales constatations concernant le modèle formateur/formateur d'appoint..... 45

6. MODELE D'ENCADREMENT PEDAGOGIQUE PROPOSE..... 46

6.1 Orientation générale..... 47

PAGES

6.2 Dimensions d'un modèle d'encadrement..... 47

6.2.1 Phase d'accueil et de référence..... 48

6.2.2 Phase d'élaboration et de suivi du plan de formation. 49

6.2.3 Implantation des modalités de généralisation..... 51

RECOMMANDATIONS..... 52

REFERENCES..... 55

ANNEXES..... 56

REMERCIEMENTS

Le Bureau de la formation personnelle et sociale désire témoigner du travail exemplaire accompli par tous les participants et participantes qui ont permis la réalisation de la présente recherche:

Jacinthe Brault, formatrice d'appoint (CREP);
Carole Charbonneau, consultante en recherche;
Brigitte Chartrand, formatrice (Ateliers Le Cap);
Marianne Côté, formatrice (Ateliers A La Croisée);
Johanne Daigle, formatrice (Ateliers La Spirale);
Alain Desnoyers, formateur (Hôpital Rivière-des-Prairies);
Sylvie Dutil, formatrice d'appoint (CREP);
Michel Bernard, directeur-adjoint (CREP);
Lise Chevrier-Doucet, conseillère pédagogique (S.E.A. - C.E.C.M.);
Guy Nadeau, directeur du Bureau de la formation personnelle et sociale (S.E.A. - C.E.C.M.).

NOTE AU LECTEUR

Afin d'éviter d'alourdir la tâche du lecteur, nous nous sommes limités à l'usage de la forme masculine tout au long de ce rapport.

INTRODUCTION

Conformément au mandat de recherche reçu de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) et située dans l'ensemble du plan de développement de services éducatifs aux adultes handicapés par une déficience intellectuelle(1), la recherche-action concernée dans le présent rapport vise à préciser la nature et l'orientation des services éducatifs à offrir à des adultes ayant une déficience intellectuelle moyenne.

Un premier bilan(2) de recherche, remis en avril dernier, exposait les démarches de planification réalisées ainsi que les objectifs poursuivis.

Afin de rendre compte du bilan de la phase d'expérimentation, l'exposé des résultats comporte deux (2) parties: la première, l'analyse des données; la deuxième, les recommandations.

(1) Nadeau, Guy et coll. (1987). Plan de développement de services éducatifs de la C.E.C.M. à l'intention des adultes handicapés par une déficience intellectuelle - version abrégée, 58 pp.

(2) La prise de connaissance du bilan de la phase de planification, en annexe 1, constitue un préalable à la lecture du présent rapport.

ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données vise à rendre compte des principales observations, informations et études réalisées par le groupe de recherche concernant chacun des aspects examinés ci-dessous, et à présenter les recommandations qui ont été élaborées.

Aspects examinés:

1. Identification de la clientèle;
2. Identification des intervenants et de leurs besoins de perfectionnement.
3. Besoins de formation, champs d'intervention et conditions de formation.
4. Analyse des activités et du matériel d'aprentissage, et proposition d'un modèle d'enseignement.
5. Analyse des modèles organisationnels pédagogiques expérimentés.
6. Proposition d'un modèle d'encadrement pédagogique.

1. IDENTIFICATION DE LA CLIENTELE

Dans l'optique d'offrir des services adaptés à des adultes handicapés par une déficience intellectuelle moyenne, nous avons examiné un ensemble de paramètres et tenté d'en dégager certaines lignes directrices qui seront examinées et intégrées dans le cadre des autres aspects étudiés.

Notre échantillon représenté par le tableau 1 (p. 3) couvre quatre (4) milieux de formation. Il s'agit d'un hôpital à vocation psychiatrique et de trois (3) centres de réadaptation où l'on offre des services d'apprentissage aux habitudes de travail (S.A.H.T.). La gestion de certaines activités de formation dispensées dans ces points de services relève du CREP(3).

(3) CREP: Centre de ressources en éducation populaire. Les organismes adressent leur demande de services éducatifs à ce centre. Les formateurs y sont rattachés.

En raison des particularités propres à chacun de ces deux (2) types de milieux de formation, il nous est apparu nécessaire de traiter séparément certaines données factuelles concernant la clientèle afin de mieux différencier les besoins de formation, les besoins d'encadrement et les modalités de généralisation.

TABLEAU

Identification des groupes de formation selon le nombre d'apprenants et le milieu de formation

Groupe	Nombre d'apprenants	Milieu de formation
Groupe 1	7	Hôpital Rivière-des Prairies
Groupe 2	6	S.A.H.T. "A la Croisée" (Ecole Irénée-Lussier)
Groupe 3	6	S.A.H.T. "La Spirale"
Groupe 4	10	S.A.H.T. "Le Cap"

1.1 Difficultés rencontrées

Une difficulté majeure rencontrée lors de nos tentatives d'obtenir des informations tant factuelles que personnelles sur les apprenants a été l'accès

limité aux renseignements et aux dossiers individuels. Certains des S.A.H.T. se sont montrés réticents à communiquer les informations demandées (ex.: milieu de vie de l'apprenant, type de déficience, médication, etc.).

Le contexte de la demande des informations, effectuée par le formateur même dans un but de "recherche", plusieurs semaines après le début de la formation, s'est avéré une autre raison de cette difficulté. Malgré une intervention administrative visant à faciliter toute cette démarche, plusieurs informations sont demeurées non disponibles. Certains S.A.H.T. ont évoqué la confidentialité des informations.

Etant donné que la demande de services éducatifs provient des organismes mêmes, l'impossibilité d'avoir accès directement au milieu de vie et aux personnes responsables vivant un quotidien autre que le travail a constitué également un obstacle à l'obtention des informations recherchées.

La difficulté pour la personne adulte handicapée intellectuelle d'exprimer elle-même ses intérêts, ses besoins, et d'autres informations pertinentes a représenté un autre obstacle à notre démarche.

Ces difficultés vécues nous ont amenés à examiner la mise sur pied de mécanismes pour améliorer les collaborations entre les intervenants des S.A.H.T. et de l'éducation des adultes concernant notamment les informations à connaître sur chaque apprenant.

Les processus d'accueil et de référence, et d'élaboration du plan de formation nous sont apparus rapidement comme deux (2) pôles majeurs à considérer lorsqu'il s'agit d'offrir des services à cette clientèle. Nous reparlerons davantage de ces deux (2) dimensions notamment aux sections traitant des modèles organisationnels pédagogiques et de la proposition d'un modèle d'encadrement pédagogique.

1.2 Caractéristiques

Malgré les difficultés décrites précédemment, les informations obtenues sur les paramètres étudiés, bien que non-exhaustives, nous permettent de relever un certain nombre de caractéristiques significatives et intéressantes.

1.2.1 Nombre d'apprenants, âge et sexe

Les vingt-neuf (29) adultes [dix-huit (18) hommes et onze (11) femmes], inscrits aux groupes de formation de la recherche-action, sont âgés entre vingt-deux (22) ans et quarante-quatre (44) ans. L'âge moyen est de trente-deux (32) ans et trois (3) mois.

Les sept (7) adultes résidant en milieu psychiatrique constituent le groupe le plus jeune. L'âge moyen est de vingt-sept (27) ans et trois (3) mois. Quant aux vingt-deux (22) adultes provenant des S.A.H.T., l'âge moyen était de trente-trois (33) ans et dix (10) mois.

1.2.2 Niveau de fonctionnement intellectuel

Une identification psychométrique(4) a été obtenue pour treize (13) apprenants indiquant, pour onze (11) d'entre eux, une déficience mentale moyenne alors que, pour les deux (2) autres, on retrouve une déficience mentale sévère située toutefois à la limite supérieure de cette catégorie. Malgré cette identification de déficience intellectuelle sévère portée à notre connaissance tardivement en cours de recherche, l'institution concernée a toujours reconnu et déclaré ces deux (2) apprenants comme handicapés intellectuels moyens, ce qui nous permet de les considérer comme tels.

(4) L'identification psychométrique consiste à situer le degré de déficience intellectuelle à partir de tests de fonctionnement intellectuel dont l'administration est réalisée ou supervisée par un psychologue.

Pour l'ensemble des seize (16) autres apprenants, le niveau de déficience mentale moyenne a été déclaré par les autorités concernées sur la base de leur classement administratif.

1.2.3 Paramètres non-cognitifs

Médication

Les informations relatives à la médication n'ont été disponibles que pour vingt-deux (22) apprenants. Afin de pallier à cette absence de données, nous avons tenté de trouver des informations portant sur une population relativement comparable, soit celle du Centre Cherrier, une école spécialisée pour jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère.

Concernant les S.A.H.T., six (6) apprenants sur douze (12) prennent régulièrement des médicaments et, dans le tiers des cas, pour cause d'épilepsie.

Dans une étude approfondie de sa clientèle, le Centre Cherrier de Montréal(5) rapporte que trente-cinq pour cent (35%) des étudiants [quarante-trois (43) sur un échantillon total de cent vingt-deux (122) étudiants] sont médicamentés, dont plus de la moitié pour épilepsie.

En ce qui a trait au milieu psychiatrique, six (6) apprenants sur sept (7), soit plus de quatre-vingt-cinq pour cent (85%), prennent régulièrement des médicaments pour cause d'épilepsie dans les deux tiers (2/3) des cas.

Ces chiffres témoignent en quelque sorte de la santé plutôt précaire de ces personnes. Les personnes résidant en milieu psychiatrique ont une santé davantage fragile. Aussi, il y a lieu de considérer que plusieurs médicaments sont

(5) Centre Cherrier de Montréal. (1984). L'alourdissement de la clientèle. C.E.C.M., cité dans Langevin, J. (1986).

susceptibles de produire des effets secondaires sur l'attention, la concentration et, conséquemment, sur la mémoire. Ces effets secondaires plutôt bénins chez l'individu d'intelligence normale risquent d'accentuer le handicap de l'adulte déficient et d'interférer dans son processus d'apprentissage.

Il est donc important d'attacher une attention toute particulière aux observations des comportements des apprenants et de les communiquer aux personnes concernées. Un ajustement de posologie peut habituellement maîtriser les effets secondaires de façon acceptable et favorable à l'apprentissage.

Affectivité

Un désordre affectif important affecte toute entreprise pédagogique. Certains adultes sélectionnés dans la présente recherche peuvent présenter des problèmes affectifs. Ce paramètre est examiné à travers le type de milieu de vie de chacun des apprenants et l'ensemble de leurs difficultés comportementales identifiées.

Milieu de vie. Concernant les apprenants provenant des S.A.H.T., plus de cinquante pour cent (50%) d'entre eux [douze (12) sur vingt-deux (22)] résident en milieu familial naturel dont onze (11) depuis toujours. Pour six (6) de ces derniers, des problèmes familiaux ou sociaux-affectifs sont identifiés.

Les autres apprenants [dix (10) sur vingt-deux (22), soit quarante-cinq pour cent (45%)] résident dans un foyer de groupe, une résidence communautaire, ou encore dans un appartement,suupervisés de façon continue ou périodique par des intervenants rattachés à un centre d'accueil. Pour sept (7) de ces derniers, soixante-dix pour cent (70%), on relève des difficultés comportementales. De plus, un vécu antérieur institutionnel et de plusieurs placements est rapporté. A ce vécu se rattachent des sentiments de rejet, d'insécurité tout à fait favorables au développement du sentiment d'échec.

Pour revenir à l'enquête effectuée au Centre Cherrier, les proportions ayant trait aux milieux de vie sont sensiblement les mêmes.

Des difficultés socio-affectives sont remarquées pour cinquante-six (56%) des étudiants résidant en milieu familial.

En ce qui a trait au milieu psychiatrique, la durée moyenne de l'institutionnalisation du groupe d'apprenants est de seize (16) années. La carence affective et toutes les perturbations qui en dépendent, nécessitent une considération particulière.

Troubles psychiatriques. Les problèmes d'ordre psychiatrique (diagnostic spécifique) ne concernent pas uniquement les apprenants résidant en milieu psychiatrique. Bien qu'un plus grand nombre, quarante-cinq pour cent (45%), de ces derniers présente cet ordre de problèmes, il en est de même pour dix-huit pour cent (18%) des apprenants provenant des S.A.H.T..

Difficultés comportementales. Des observations effectuées en situations de formation ont permis de relever un large éventail de problèmes comportementaux de nature socio-affective. Ceux mentionnés le plus fréquemment concernent les difficultés au niveau des habiletés sociales de base [trente-cinq pour cent (35%)](6) et des problèmes de fonctionnement en groupe [vingt pour cent (20%)](7).

Les observations réalisées n'ont pas suivi un protocole systématique qui aurait permis d'établir un portrait plus fidèle et exhaustif. Par exemple, des difficultés au niveau des habiletés sociales de base notées pour trente-cinq pour cent (35%) de notre échantillon auraient augmenté en fréquence pour rejoindre cent pour cent (100%) de l'échantillon si elles avaient été vérifiées systématiquement par les formateurs: il y a consensus de tous les formateurs sur la présence de ces difficultés, bien qu'à des degrés variables pour tous leurs apprenants.

(6) Ces difficultés recouvrent un ensemble d'habiletés regroupées: comportements dans les lieux publics, approches sociales exagérément chaleureuses, tendances prononcées à l'évitement, au retrait, etc.

(7) Les problèmes de fonctionnement en groupe se réfèrent à des manifestations d'agressivité, au besoin d'attention exclusive, au sentiment de dévalorisation, etc.

Malgré les aspects quelque peu limitatifs mentionnés précédemment concernant les difficultés comportementales (socio-affectives), on obtient un ensemble hétérogène de problèmes qui, lorsque manifestés, le sont à des degrés divers et ce, autant pour les milieux des S.A.H.T. que pour le milieu institutionnel psychiatrique.

Pour conclure sur les paramètres non-cognitifs, leur identification systématique est nécessaire si l'on veut développer des moyens limitant leur portée dans une entreprise pédagogique, et définir des objectifs de formation adaptés et des modes d'encadrement appropriés.

1.2.4 Paramètres cognitifs

L'identification des difficultés cognitives des personnes handicapées intellectuelles acquiert toute son importance dans le cadre de notre préoccupation première de "rééducateurs", à titre d'orthopédagogues, c'est-à-dire l'amélioration du "rendement" cognitif de notre clientèle.

Tous s'entendent pour dire que les adultes handicapés par une déficience intellectuelle moyenne ont de la difficulté à "comprendre", à "retenir" et à "produire"(8). Ces termes comportent un ensemble de facteurs observés par notre groupe de recherche pour lesquels les déficits se présentent à des degrés divers.

Mémoire

Parmi ces facteurs, la mémoire s'inscrit comme une préoccupation majeure des formateurs. On rapporte des difficultés de mémoire à court terme et à long terme. Les difficultés sont souvent associées aux types de contenus (notions, habiletés) à retenir et varient en importance d'un individu à l'autre. Certains formateurs soulignent pour quelques apprenants la qualité impressionnante de

(8) Termes rapportés par Langevin, J. (1986).

leur mémoire, entre autres sur certains sujets particuliers (sport, etc.), pour se rendre compte très bientôt qu'il s'agit bien d'une impression. La mémoire est affective et sélective. L'apprenant retient bien ce qui l'intéresse immédiatement, sans nécessairement faire un choix entre les diverses expériences qui s'offrent à lui et sans retenir en priorité ce qui peut l'aider, par exemple, dans son insertion sociale. En cela, la signification ou l'intérêt réel porté par l'apprenant pour l'acquisition d'une connaissance (notions, habileté, comportement) ressort comme un déterminant majeur dont il faut tenir compte.

Attention

Etroitement associée à la mémoire, l'attention est décrite à partir de deux (2) caractéristiques principales: elle est labile, c'est-à-dire qu'elle semble dépendante de toutes les incitations qui se présentent autour de l'apprenant, mais elle est en même temps rigide, en ce sens que l'apprenant s'absorbe dans un objectif momentané au point d'ignorer tout ce qui se passe autour de lui.

Processus supérieurs de la pensée

Des déficits marqués sont rapportés concernant les processus supérieurs de la pensée. Parmi ceux-ci, on rapporte une quasi-impossibilité de tous les apprenants à aller de l'expérience concrète au savoir non-concret (c'est-à-dire à un certain niveau d'abstraction). Il y a un intérêt très réduit dès que la direction proposée ne correspond pas directement à un but pratique, à une utilisation fonctionnelle des apprentissage, à une action concrète.

Il se présente une difficulté dans la capacité d'analyser les situations vécues: la vision des événements reste schématique et simplifiée. Nous observons une incapacité à généraliser les éléments essentiels d'une situation dont, souvent, seuls les côtés spectaculaires sont remarqués sans reconnaître le déroulement logique de l'action. Dans un même sens, nous remarquons une incapacité à transformer ce qui est appris dès que la situation (c'est-à-dire le lieu, l'objet, etc.) se modifie quelque peu ou même parfois dès que change la personne avec laquelle l'apprentissage a été fait.

La généralisation des apprentissages, ou ce qu'on nomme aussi le transfert des acquis, constitue une dimension fondamentale de l'entreprise pédagogique auprès des personnes handicapées intellectuelles. Il n'y a pas de généralisation spontanée de ce qui est appris mais il y a nécessité de mettre en place les modalités en facilitant la réalisation.

Notion temporelle

Des difficultés concernant les perceptions temporelles sont aussi rapportées. L'incapacité de se situer au-delà de "l'ici et du maintenant", de se projeter dans l'avenir et de reconnaître ses intérêts et besoins futurs semble être généralisée à tous les apprenants.

Les conséquences engendrées par de telles limitations cognitives sont loin d'être exhaustives et analysées en profondeur. Il semble toutefois intéressant de dégager les éléments majeurs à retenir lorsqu'on se situe dans un contexte d'intervention pédagogique auprès de cette clientèle. Ces éléments peuvent se comprendre comme des déterminants essentiels dans la planification d'activités d'apprentissage et dans la constitution de matériel.

Eléments majeurs à retenir

1. La mémoire est sélective et affective: la signification et l'intérêt à acquérir une connaissance (habileté, comportement, notion) doivent être appuyés sur un besoin réel de l'apprenant.

2. La pensée est concrète: l'intérêt est lié à une action concrète, à un but pratique, à un usage fonctionnel de ce qui doit être appris.

3. L'espace et le temps s'inscrivent dans l'immédiat, dans "l'ici et le maintenant": les besoins immédiats et vécus dans le milieu de vie de l'apprenant doivent soutenir la définition de tout objectif de formation.

4. La formation est plus efficace lorsque les apprentissages ont lieu dans les situations naturelles, c'est-à-dire à partir de situations vécues quotidiennement par l'apprenant ou de situations qui les reproduisent le le plus fidèlement possible. La pratique assidue des apprentissages ainsi réalisés en assure la généralisation.

1.2.5 Paramètres physiques

Canaux récepteurs

Un seul apprenant présente un déficit visuel majeur (demi-voyant) alors que des affections mineures (lunettes, etc.) sont rapportées pour seulement six (6) autres apprenants. Aucun déficit auditif n'est mentionné.

Dans une intervention pédagogique, l'intégrité des canaux "d'entrée" de l'information acquiert une grande importance lorsqu'on considère la hiérarchie des processus cognitifs. Percevoir avec les organes sensoriels vient en tout premier lieu comme palier de fonctionnement(9) avant de discriminer, reconnaître, comprendre, etc.

Motricité

Les déficits moteurs existent pour cinquante-sept pour cent (57%) [quatre (4) sur sept (7)] des apprenants en milieu psychiatrique, alors que trente-cinq pour cent (35%) [huit (8) sur vingt-deux (22)] des apprenants provenant des S.A.H.T. présentent ces difficultés. Les altérations sont davantage marquées chez les premiers; on y remarque des quadriparésies et des paraplégies. Des altérations moins graves sont retrouvées chez les apprenants en S.A.H.T., telles que des déficits de l'équilibre, de la coordination motrice globale, de la motricité globale et fine. Des problèmes d'obésité sont rapportés comme affectant la motricité globale.

(9) C'est à Bloom (1975) que l'on doit le concept de taxonomie appliquée aux objectifs pédagogiques.

Ces handicaps physiques demandent l'adaptation particulière des objectifs poursuivis dans le cadre d'une insertion sociale, notamment concernant les déplacements.

1.2.6 Langage

Le langage, tant au niveau de l'expression que de la compréhension, s'est avéré une préoccupation majeure de tous les intervenants impliqués dans la recherche.

Tous les apprenants éprouvent à des degrés variables des difficultés de langage davantage identifiées en regard de l'expression verbale. Cependant, pour cinquante pour cent (50%) [onze (11) sur vingt-deux (22)] des apprenants situés dans les S.A.H.T., les problèmes sont plus marqués, nécessitant même pour certains l'apprentissage de systèmes de communication particuliers (P.I.C. et Amerind) et des interventions précises axées sur le bégaiement. En ce qui concerne le groupe provenant du milieu psychiatrique, soixante-dix pour cent (70%) [cinq (5) sur sept (7)] éprouvent des limites importantes de communication verbale (bégaiement, usage d'un système particulier de communication, expression très limitée).

Pour faciliter la compréhension du langage, tous les apprenants(es) nécessitent des consignes très simples. Toutefois, peu d'observations de la part des formateurs ont porté sur la faculté des apprenants à comprendre. Ceci est possiblement dû au fait que cette dimension est observable à travers leurs actions et leurs réactions non-verbales. Cet aspect bénéficierait d'être davantage exploré.

1.2.7 Scolarisation antérieure

Plus de quatre-vingt-dix pour cent (90%) [vingt-sept (27) sur vingt-neuf (29)] des apprenants ont été scolarisés, soit dans une institution ou dans le réseau des écoles spéciales pour handicapés intellectuels, dont plusieurs de la C.E.C.M.. Il n'a pas été possible de connaître précisément le curriculum scolaire de chaque apprenant. Un seul apprenant, résidant en milieu psychiatrique,

n'a pas été scolarisé comme tel, mais a reçu une formation dans le cadre d'ateliers de travail. Le cheminement scolaire du dernier apprenant est inconnu des intervenants impliqués auprès de lui.

1.2.8 Habiletés cognitives/scolaires

Bien que la majorité des apprenants aient bénéficié d'une scolarisation dès l'enfance et au cours d'un certain nombre d'années, les acquis académiques sont variables d'un individu à l'autre. Certains démontrent une capacité de lecture globale, d'autres manifestent une lecture plus fonctionnelle quoique à des degrés divers. Certains sont capables d'effectuer des opérations mathématiques simples (addition, soustraction) alors que d'autres n'en sont qu'à la numération. Les analphabètes complets clairement identifiés composent un peu plus de trente pour cent (30%) de l'ensemble des apprenants.

Nous nous retrouvons donc devant une population hétérogène dont les acquis varient largement d'un individu à l'autre.

1.2.9 Milieu de travail

La majorité des apprenants exercent une activité de travail en S.A.H.T. à temps plein, c'est-à-dire trente (30) heures/semaines. Deux (2) apprenants, dont un réside en milieu psychiatrique, effectuent un stage de travail en milieu extérieur "normal" avec, cependant, une certaine forme de supervision. La majorité |six (6) sur sept (7)| des apprenants résidant en milieu psychiatrique accomplissent leur activité de travail à l'intérieur de l'institution (ateliers ou tâches diverses).

1.2.10 Autres services

Les apprenants des groupes provenant des S.A.H.T. bénéficient d'un encadrement exercé par un éducateur. Les interventions sont axées davantage sur l'acquisition d'habiletés au travail. Tous ont également un travailleur social attitré: il n'a toutefois pas été possible de connaître les fréquences des rencontres ni les types d'interventions exercées ou envisagées.

Les apprenants qui résident dans le réseau hors famille reçoivent des services de supervision et de rééducation de la part d'éducateurs rattachés à un centre d'accueil d'hébergement.

Les apprenants résidant en milieu psychiatrique reçoivent l'ensemble des services psychosociaux habituels d'un tel établissement (psychiatrie, rééducation, travail social, ergothérapie...) selon les traitements prescrits.

En ce qui a trait aux apprenants résidant en milieu familial, les services sont parfois difficiles à identifier en raison de l'inaccessibilité de certaines personnes significatives (parents ou autres). Cependant, certains apprenants ont pu verbaliser l'existence d'un travailleur social sans aucune précision des intervention. Un seul apprenant a souligné la présence d'une aide bénévole qui offre un accompagnement pour l'usage du transport public (métro-autobus). Aucun autre service de réadaptation n'est rapporté ou n'a pu être identifié.

1.3 Synthèse et conclusion

L'analyse des caractéristiques de cette clientèle nous amène à dégager un portrait global davantage descriptif des déficits et des limites de ces personnes. Ce "portrait" peut même ressembler malheureusement à un bilan négatif et sombre des capacités d'apprentissage et d'évaluation de cette clientèle.

Il faut se méfier d'une telle impression qui généraliserait de façon maximale l'ensemble des difficultés rencontrées: en fait, la clientèle est très hétérogène en termes de troubles associés ou handicap majeur, d'acquis, de milieux de vie, de services de réadaptation. Même s'ils partagent une même difficulté majeure, une déficience intellectuelle, les apprenants sont autant d'individus avec leurs difficultés et leurs capacités d'adaptation qui leur sont bien personnelles.

Nous n'avons pas inclus dans nos paramètres à étudier des variables concernant les "forces", les "capacités" de la personne. Très peu d'observations ont été notées par les formateurs, ou bien elles se sont limitées à des acquis académiques très généraux. C'est une faiblesse de notre recherche puisque notre

étude sur les caractéristiques nous apparaît incomplète. Elle risque même de confirmer les stéréotypes d'inaptitude complète qui sont véhiculés largement par les préjugés sociaux.

En fait, nous voulons compléter cette section par l'étude et la recherche bibliographique que nous avons commandées à Denyse Dufresne dans le cadre de la recherche-action. Cette étude porte sur Le potentiel réel d'apprentissage des acultes handicapés par une déficience intellectuelle en termes d'adaptation psychosociale. Vous trouverez ce rapport en annexe 2.

L'étude de Denyse Dufresne démontre qu'il est possible de développer des capacités psychosociales d'adaptation en répondant à un besoin précis (utilité) et en visant l'amélioration de la qualité de la vie (autonomie et compétence).

Les personnes handicapées par une déficience intellectuelle légère ou moyenne disposent d'une grande variété de capacités adaptatives dont la progression peut être suscitée grâce à des programmes de formation. Il est intéressant de souligner que, selon le rapport de recherche de Denyse Dufresne, ni l'âge, ni le quotient intellectuel ne peuvent prédire des capacités d'adaptation.

La question du potentiel d'apprentissage en terme d'adaptation psychosociale représente une nouvelle avenue en éducation, qui nous amènera à mieux considérer les capacités des personnes handicapées.

Dans une telle optique, il est nécessaire de développer des modes d'encadrement variés, des plans de formation et du matériel d'apprentissage respectueux des individualités.

L'identification de cette clientèle nécessite l'instauration de mécanismes de concertation entre les milieux et les réseaux impliqués. Elle implique aussi une collaborntion selon une mentalité davantage axée sur les capacités d'évolution.

La clientèle en milieu psychiatrique demande un encadrement plus serré à cause de certaines problématiques émotionnelles très lourdes.

Cette hétérogénéité de caractéristiques personnelles, la nécessité de répondre à un besoin éducatif précis (utilité) et d'améliorer la qualité de la vie (autonomie et compétence) devront être supportées par des processus appropriés d'analyse de besoins et d'élaboration d'activités et de matériel d'apprentissage.

Le modèle d'enseignement privilégié, le mode d'encadrement pédagogique et les modèles organisationnels pédagogiques devront prendre en compte cette problématique.

1.4 Evaluation des instruments

L'instrument Profil personnel comportait une section visant l'inscription des habiletés spécifiques. Malheureusement, peu de renseignements ont été colligés. Nous sommes venus à la conclusion qu'une révision de l'instrument s'imposait pour faire ressortir les capacités personnelles de chaque apprenant aux plans cognitif et socio-affectif.

Il en est de même pour la cueillette de données concernant les intérêts, les activités, les loisirs. Une élaboration de cette partie de l'instrument devrait être effectuée afin de mieux cerner ce qui intéresse l'apprenant. Une telle grille a été élaborée par les membres de la table régionale de concertation sur la prise en charge d'une clientèle adulte ayant une déficience intellectuelle en Abitibi-Témiscamingue. Cette grille vous est présentée en annexe 3.

L'instrument Grille d'évaluation de l'autonomie a été élaboré pour obtenir un aperçu global des comportements adaptatifs en relation avec les champs d'intervention du programme d'insertion à la vie communautaire des apprenants. La passation complète de l'instrument aurait nécessité une concertation entre les intervenants et un accès au milieu familial de l'apprenant. A cause des contraintes posées par les conditions préétablies de la recherche, il a été décidé de concentrer l'évaluation des comportements adaptatifs dans le champ d'intervention sélectionné pour chacun des apprenants.

Cependant, l'utilisation globale de cet instrument se situe davantage dans un contexte d'accueil et de référence, au moment de la constitution du dossier de l'apprenant.

Diverses corrections devraient être apportées avant une diffusion et un usage généralisés de cet instrument. Il y aurait lieu de rayer certains comportements adaptatifs de base qui sont généralement acquis par ces adultes handicapés ou qui sont incompatibles avec un contexte scolaire "adulte".

Des réajustements s'imposent touchant le système de notation ("le fait seul - avec aide - ne le fait pas") qui est parfois inapproprié concernant certaines catégories de comportements. Certaines formulations linguistiques sont à réviser.

Il y a consensus de tous les formateurs à propos de l'usage bénéfique d'une telle grille d'évaluation. L'obtention d'une vue d'ensemble des comportements adaptatifs de la personne handicapée est grandement utile à l'établissement d'une programmation, même si elle n'a pas été conçue pour dégager systématiquement des éléments de programmation.

Nous sommes venus à la conclusion qu'un instrument d'évaluation de l'autonomie, établi en concordance avec une programmation visant l'insertion sociale, s'avérerait fort utile. Nous devrions poursuivre notre recherche d'une échelle normalisée et valide. Nos contacts avec divers chercheurs(10) dans ce domaine nous laissent entrevoir l'existence prochaine d'instruments répondant à cette préoccupation. Il resterait à explorer du côté des Etats-Unis des grilles d'évaluation des capacités fonctionnelles.

L'instrument Fiche d'identification demande une réorganisation plus fonctionnelle de la disposition des sections.

En ce qui concerne l'instrument Fiche-synthèse, nous recommandons une poursuite de l'expérimentation de cette fiche, suite à la révision des autres instruments.

(10) Maurice, P. Echelle québécoise de comportements adaptatifs, UQAM, en cours de validation.

Autres échelles américaines en cours de validation et de normalisation à la réalité québécoise.

2. IDENTIFICATION DES INTERVENANTS ET DE LEURS BESOINS DE PERFECTIONNEMENT

2.1 Identification des intervenants

Les formateurs, au nombre de quatre (4), sont tous diplômés de la formation des maîtres (orthopédagogie, enfance inadaptée, éducation culturelle). Leur expérience d'enseignement auprès d'adultes handicapés intellectuels se situe entre une et deux (2) années. Tous ont exercé antérieurement des expériences diverses de travail auprès de jeunes ou jeunes adultes handicapés intellectuels ou de jeunes mésadaptés socio-affectifs, soit comme enseignants, soit comme éducateurs en centre d'accueil, ou encore comme bénévoles ou animateurs. Certains ont aussi enseigné auprès de clientèles régulières.

Le recrutement des formateurs est effectué par le Bureau de l'emploi du service de l'éducation des adultes dont les exigences comportent la détention d'un diplôme d'orthopédagogue ou l'équivalent, ainsi qu'une certaine expérience de travail auprès d'une clientèle handicapée par une déficience intellectuelle.

2.2 Besoins de perfectionnement

Des ateliers de perfectionnement offerts à l'ensemble des formateurs intervenant auprès des clientèles handicapées ont porté sur un approfondissement des caractéristiques et sur le potentiel d'apprentissage des diverses clientèles, dont la déficience intellectuelle, ainsi que sur une sensibilisation à l'approche de modifiabilité cognitive applicable au handicap intellectuel. Un perfectionnement a été réservé exclusivement aux formateurs et autres personnes impliqués dans la présente recherche, à savoir une sensibilisation au modèle de prise en charge de la clientèle ayant une déficience intellectuelle moyenne dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue(11).

(11) Session de deux journées animées par Monique Godin-Galarneau, consultante en Abitibi-Témiscamingue.

Quant aux besoins futurs de perfectionnement à envisager pour tous les formateurs impliqués auprès de la clientèle ayant une déficience intellectuelle moyenne, il s'agit pour eux d'acquérir une connaissance de l'ensemble de la démarche éducative pour l'implantation du programme-clientèle, soit la philosophie d'intervention, le processus d'élaboration de plan de formation, la planification de l'enseignement, les instruments, le matériel didactique, etc.

Un consensus des formateurs s'est manifesté à l'égard de leur besoin d'échanges et de rencontres avec d'autres collègues sur l'ensemble de leur intervention: les sessions de perfectionnement répondent en partie à cet aspect.

Certains formateurs ont aussi manifesté un besoin de formation à divers systèmes de communication (P.I.C., Amerind, etc).

Plusieurs chercheurs (Bruininks et al., 1981; Hersh et Brown, 1977, Zaharia et Baumeiser, 1978: cités dans Fradette et al. 1986) se sont penchés sur les facteurs à considérer dans l'élaboration de programmes s'inspirant des principes de normalisation et d'intégration dans la communauté. Parmi ces facteurs, celui de la formation du personnel en cause joue un rôle essentiel. Pour rencontrer les exigences spécifiques d'une nouvelle orientation d'un programme, le personnel enseignant doit recevoir une formation appropriée pour éviter en quelque sorte de reproduire un mode d'intervention "scolarisant"(12) dans un contexte d'intégration communautaire. Dans ce contexte, le perfectionnement sur un modèle d'enseignement congruent avec un objectif d'insertion à la vie communautaire s'avère d'une très grande importance.

(12) "Scolarisant" doit être compris comme axé sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, etc., sans intégration aux situations de vie des apprenants.

3. BESOINS DE FORMATION, CHAMPS D'INTERVENTION ET CONDITIONS DE FORMATION

Les champs d'intervention expérimentés dans cette recherche-action sont ceux relatifs au langage et à la communication, à l'utilisation des ressources communautaires, à l'initiation à la consommation et à l'arithmétique fonctionnelle et au travail de groupe.

3.1 Besoins de formation et champs d'intervention

Généralement, les besoins de formation ont été déterminés par les organismes, c'est-à-dire l'institution ou le S.A.H.T. qui a fait la demande de services éducatifs. Les besoins ont été identifiés de façon globale sans une évaluation préalable réelle en termes d'insertion à la vie communautaire. Ces besoins se sont référés souvent à des objectifs d'alphabétisation scolarisante, c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et de la communication.

Lorsque les apprenants sont arrivés en formation, il y a eu souvent absence d'information sur leur situation personnelle, sur leurs acquis, leur motivation, etc., information qui aurait pu guider l'analyse de besoins.

L'objectif que nous avons poursuivi dans le cadre de la recherche-action en ce qui concerne l'étude de besoins a été de dégager les éléments favorisant une véritable analyse de ceux-ci, malgré les difficultés que nous avons rencontrées à évaluer les besoins des apprenants avant l'attribution des champs d'intervention.

Les champs d'intervention expérimentés ont été sélectionnés selon les critères suivants:

1. Les conditions de formation et de généralisation devaient être favorables et compatibles à l'expérimentation du champ.
2. Le champ d'intervention devait correspondre dans une certaine mesure à des besoins de formation du groupe d'apprenants.

3. Le formateur devait manifester un intérêt marqué pour l'expérimentation d'un champ particulier.

4. L'organisme dans lequel se déroulait la formation devait fournir une grande qualité dans son encadrement et son assistance.

Pour chaque apprenant, les besoins de formation relatifs au champ d'intervention sélectionné ont été identifiés à l'aide de la Grille d'évaluation de l'autonomie. Précisément, le formateur a utilisé la section pertinente au champ d'intervention expérimenté pour évaluer les niveaux d'acquisition des apprenants en termes de comportements adaptatifs. Il s'agissait de situer l'apprenant à travers cette grille. Les besoins de formation ont été ensuite identifiés. Ils ont été formulés sous la forme d'objectifs et de sous-objectifs. Ces derniers ont fait l'objet d'une évaluation systématique en vue de la planification de la programmation. Il s'agissait ici, par un prétest maison, de déterminer le niveau d'acquisition (niveau de base) de chaque apprenant en rapport avec l'objectif visé afin de pouvoir évaluer ultérieurement de façon plus systématique les progrès réalisés. Nous reviendrons sur tout ce qui concerne les activités d'apprentissage dans la section réservée à cet effet.

De l'avis des formateurs, une telle procédure a permis d'opérationnaliser les objectifs, de les rendre observables et mesurables. Elle a permis aussi de connaître et de respecter une certaine hiérarchie des étapes menant vers l'acquisition d'une notion ou d'une habileté. De plus, la connaissance préalable de tous les objectifs impliqués, c'est-à-dire du point de départ (niveau de base) et du point d'arrivée (objectif terminal) a permis une planification réaliste de l'activité de formation et de toutes les modalités à mettre en place.

Il y a nécessité de développer des instruments d'évaluation diagnostique en vue de permettre l'identification systématique des besoins et des objectifs de formation relatifs à chaque champ.

Conformément au rapport de recherche de Denyse Dufresne et aux conclusions de l'analyse des caractéristiques cognitives de la clientèle, le choix des besoins de formation et le dégagement de priorités parmi ceux-ci devraient s'opérer à partir des critères suivants:

1. Le besoin de formation doit être relié à l'âge chronologique de l'apprenant. Les rôles sociaux associés aux différents âges de la vie comptent aussi pour une personne handicapée intellectuelle.

2. L'apprentissage doit pouvoir être effectué dans les situations les plus naturelles possibles.

3. Il doit y avoir certitude quant à la possibilité d'un usage fonctionnel et répété des habiletés à acquérir ou acquises.

4. Une bonne probabilité d'apprentissage doit être admise à l'égard du besoin de formation identifié.

5. La satisfaction du besoin de formation doit améliorer la qualité de vie de la personne.

6. L'apprenant doit manifester une préférence à l'égard du besoin de formation.

7. Le formateur et les personnes significatives auprès de l'apprenant doivent démontrer une préférence pour le besoin de formation identifié.

Le processus d'analyse des besoins et de la mise en ordre de priorité est le prolongement du processus d'accueil et de référence. Il suppose aussi l'étude des mécanismes de généralisation des apprentissages afin de réaliser la possibilité d'une pratique fréquente des acquis.

Le dégagement de priorités en termes de besoins de formation exige l'analyse de la situation personnelle de l'apprenant. Il suppose la constitution et la consultation d'un dossier personnel à partir des différents instruments utilisables en accueil et référence. Il est nettement facilité par l'obtention d'une évaluation psychosociale et par la prise de connaissance du plan d'intervention personnalisé des organismes concernés auprès de l'apprenant.

Pour que l'apprenant puisse manifester sa préférence à l'égard du besoin de formation, il faut connaître son intérêt réel à acquérir une connaissance. Des contacts auprès de personnes vivant le quotidien de l'apprenant demandent à être établis.

3.2 Conditions de formation

Le lieu de formation doit se rapprocher le plus fidèlement possible des situations naturelles de vie ou en permettre une certaine reproduction. Ainsi, concernant les champs de formation expérimentés sur les lieux de travail, c'est-à-dire dans les S.A.H.T. mêmes, les apprentissages liés à un usage fonctionnel en situation de travail ont été favorisés.

En ce qui a trait au champ relatif à l'utilisation des ressources communautaires, quel que soit le lieu de formation, il y a nécessité d'un apprentissage réalisé "in vivo" pour la réalisation de certains objectifs de formation et le transfert dans le milieu réel.

Le contexte institutionnel s'est avéré relativement approprié pour le champ relatif au langage et à la communication. Toutefois, notre expérimentation nous a amenés à prendre conscience que les lieux de formation, les objectifs d'apprentissage, les possibilités d'utilisation réelle des acquisitions et les mécanismes de généralisation doivent s'établir selon une cohérence et une concordance afin de maximiser l'apprentissage.

L'horaire selon lequel la formation peut être dispensée doit tenir compte de certains aspects de la réalité de la vie de ces adultes handicapés. Par exemple, nous avons remarqué un état de fatigue extrême chez les apprenants recevant la formation en soirée après une journée de travail. Nous remettons donc en question cet horaire pour certains champs d'intervention ou certaines catégories d'apprentissage demandant attention, concentration et mémorisation. Par ailleurs, nous croyons qu'un horaire en soirée peut favoriser les apprentissages effectués dans certains champs. Par exemple, certaines ressources communautaires ne sont accessibles qu'en soirée. L'horaire doit donc concorder avec les objectifs de formation et l'état général de ces personnes handicapées.

L'idée de "cours du soir" est véhiculée auprès des apprenants comme étant rattachée à des valeurs de normalisation: "prendre des cours du soir comme des adultes normaux travaillant le jour et se perfectionnant le soir". Alors que cette situation est vécue parfois de façon pénible pour un individu "normal", on peut se demander si de telles conditions correspondent plutôt à la normalisation des conditions de travail "diurnes" des organismes en cause.

La durée des sessions de formation se trouve, d'une part, très liée aux objectifs visés, aux stratégies employées et aux types d'activités d'apprentissage planifiées. D'autre part, plus il y a de stimulations, plus il y a d'organisation des connaissances en mémoire. La durée, l'intensité et la fréquence de ces stimulations sont donc des facteurs à considérer dans une entreprise pédagogique auprès de la personne ayant une déficience intellectuelle. Les apprenants devraient recevoir au moins six (6) heures de formation par semaine dans le cadre d'un champ d'intervention pour faciliter l'acquisition des connaissances de façon satisfaisante.

En définitive, les conditions de formation doivent faire l'objet d'un examen approfondi et spécifique afin de respecter les objectifs de formation et de généralisation des apprentissages. Des conditions défavorables peuvent compromettre les "meilleurs" plans de formation à cause de leur incompatibilité avec le sens même des objectifs et des buts visés par l'insertion communautaire.

3.3 Importance de la concertation inter-réseaux

Une véritable connaissance de la clientèle, une analyse approfondie des besoins et des conditions de formation, ainsi que l'opérationnalisation des mécanismes de généralisation ne peuvent être effectuées sans une concertation clairement établie des intervenants des réseaux impliqués.

Ce constat majeur, d'ailleurs partagé avec les représentants des organismes qui ont été consultés au cours de la recherche-action, a servi de vecteur à l'établissement d'un modèle d'encadrement pédagogique, ainsi que de toile de fond dans les rapports de concertation et de collaboration entre les diverses organisations. Il est devenu clair pour l'équipe de recherche que les phases d'organisation de la formation sont déterminantes sur le rendement même du programme.

Les partenaires des réseaux qui ont été impliqués dans cette recherche-action sont des établissements du réseau de la Santé et des Services sociaux (S.A.H.T. et l'hôpital Rivière-des-Prairies) qui ont fait la demande de services de formation. Le CREP a représenté le réseau de l'éducation. Dans le cas d'une implication possible de champs d'intervention reliés à la sensibilisation ou à l'intégration du marché du travail, des représentants du réseau de la Main-d'Oeuvre et de la Sécurité du Revenu pourraient être impliqués.

Dans le cadre du développement actuel des services, la concertation ne peut opérer qu'établissement par établissement, puisqu'il s'agit de dégager des priorités immédiates concernant directement la clientèle de ces organisations.

La complexité de la structure administrative du réseau de la Santé et des Services sociaux et l'autonomie de chacun des établissements de la région métropolitaine ne sont pas actuellement des facteurs facilitant d'une concertation dite montréalaise et d'une véritable implantation-terrain.

Au cours de cette recherche-action, le CREP a donc procédé à une identification claire de sa philosophie d'intervention, de ses modèles organisationnels, des attentes vis-à-vis des organismes, ainsi que des modalités de concertation qui ont pris forme dans le modèle d'encadrement pédagogique proposé plus loin. Le CREP a donc identifié ses "couleurs" afin de permettre une systématisation de la demande et de l'offre de services, afin d'accroître de façon optimale les possibilités d'apprentissages réels, concrets et fonctionnels de la clientèle concernée.

Les représentants des organismes participants ont été convoqués à des rencontres de sensibilisation et de consultation sur la recherche-action, le modèle d'encadrement pédagogique et l'organisation de la formation, notamment en ce qui concerne les phases d'accueil et de référence, d'élaboration du plan de formation et de généralisation des apprentissages.

Des mécanismes de collaboration ont été mis sur pied visant à résoudre les difficultés rencontrées, à harmoniser les rôles et les interventions respectives. Les organismes ont démontré une volonté de collaborer selon leur mission parti-

culière et à rendre disponibles les renseignements pertinents selon les besoins étudiés: évaluation psychosociale, plan d'intervention personnalisé, etc. Les organismes sont prêts à faire les démarches nécessaires pour obtenir les informations requises, s'il y a lieu.

De son côté, le CREP verra à effectuer les évaluations psychopédagogiques nécessaires à l'élaboration des plans de formation.

La prochaine année permettra l'implantation d'une collaboration véritable entre les organismes.

4. ANALYSE DES ACTIVITES ET DU MATERIEL D'APPRENTISSAGE, ET PROPOSITION D'UN MODELE D'ENSEIGNEMENT

4.1 Analyse des activités et du matériel d'apprentissage

L'analyse des activités et du matériel d'apprentissage comporte deux (2) parties. D'abord, nous élaborerons un ensemble de lignes directrices à respecter dans la conception d'une activité et du matériel s'adressant à des adultes handicapés par une déficience intellectuelle moyenne. Ces lignes directrices ont été retenues à partir des avis des formateurs basés sur leur intervention et à partir de l'analyse des caractéristiques cognitives de la clientèle.

Ces lignes directrices doivent être comprises comme étant des éléments-guides qui visent à maximiser l'apprentissage chez ces personnes, en prenant en compte leur fonctionnement cognitif et leurs autres caractéristiques.

Ensuite, un regard sera porté sur les activités et matériels expérimentés selon les champs d'intervention, en termes de progrès réalisé et de difficultés rencontrées. L'instrument de consignation des activités et du matériel sera examiné.

4.1.1 Lignes directrices guidant l'élaboration d'activités et de matériel

La ligne directrice centrale qu'il faut considérer en premier lieu est la suivante: l'élaboration d'activités et de matériel d'apprentissage doit porter sur les éléments essentiels des objectifs visés en relation étroite avec une utilisation fonctionnelle des apprentissages. Il s'agit de viser l'atteinte rapide des objectifs d'apprentissage prioritaires et indispensables à l'insertion à la vie communautaire.

En second lieu, l'élaboration des activités et du matériel d'apprentissage doit s'appuyer sur les caractéristiques cognitives dégagés dans l'analyse de la clientèle (voir page 11): mémoire sélective et affective, pensée concrète, l'inscription des perceptions temporelles et spatiales dans "l'ici et le maintenant", préférence pour des apprentissages en situations naturelles.

En dernier lieu, certains critères (voir page 23) qui facilitent le dégagement de priorités dans les besoins de formation doivent aussi guider le développement d'activités et de matériel: respect de l'âge chronologique, association avec des rôles sociaux adultes, usage fonctionnel et répété des habiletés à acquérir, préférence de l'apprenant ou manifestation d'un intérêt réel, etc.

Ensuite, le formateur pourra développer les activités et le matériel d'apprentissage en tenant compte des considérations suivantes:

1. Les situations et le matériel d'apprentissage doivent être signifiants et s'éloigner de toute simulation. Il ne s'agit pas de "patauger" dans des activités vides de sens centrées sur l'acquisition de pré-requis, avec un matériel non-fonctionnel: par exemple, classer des bâtonnets par ordre de grandeur ou selon leur couleur n'assure en rien l'avancement de la personne dans son autonomie.

2. L'activité ou le matériel doit prendre en considération la hiérarchie des processus cognitifs et respecter les paliers de fonctionnement. Il faut s'assurer que l'apprenant possède certains schèmes ou certaines connaissances de base, sur lesquels pourront prendre racine les nouvelles connaissances à accueillir. Par exemple, l'apprenant doit reconnaître avant de produire. Il y a lieu d'éviter de confronter la personne avec des tâches

impliquant des processus cognitifs trop élevés. Il y a aussi lieu de construire des activités en fonction de ces processus.

3. En conséquence, il y a nécessité de procéder à une analyse rigoureuse des habiletés en vue de l'acquisition d'un comportement fonctionnel (par exemple, pour effectuer un appel téléphonique). Il s'agit ici de micrograduer l'enseignement, de procéder du simple au complexe dans l'agencement des activités et du matériel d'apprentissage.

4. Les connaissances s'organisent en structures à partir d'expériences répétées. Pour Piaget, l'adaptation résulte d'un équilibre entre l'assimilation des stimuli aux schèmes de pensée et l'accommodation de ces schèmes aux nouvelles stimulations: "C'est en s'adaptant aux choses que la pensée s'organise et c'est en s'organisant elle-même qu'elle structure les choses"(13).

   La répétition de l'expérimentation d'une habileté, d'un comportement, d'un objet ou d'une situation constitue une étape essentielle dans le processus de compréhension et donc d'apprentissage.

   Les activités et le matériel d'apprentissage doivent fournir une fréquence, une intensité et une durée de stimulations favorables à la réalisation d'apprentissages fonctionnels. Il doit donc y avoir diversification des activités d'apprentissage visant le même objectif. La répétition d'une situation d'apprentissage exige aussi une diversification dans les médias utilisés.

5. Le matériel d'apprentissage doit favoriser les apprentissages concrets. Le matériel utilisé doit être aussi concret, c'est-à-dire tactile, palpable, visuel, fonctionnel, pouvant être utilisé dans l'action, tiré de l'environnement immédiat de l'apprenant et reconnu comme étant familier.

6. De nombreuses recherches ont mis en évidence l'efficacité d'un matériel visuel et imagé accompagnant une présentation verbale. Parallèlement, les consignes doivent être très simples et très claires.

(13) Cité dans Lemay, M., p. 791.

7. La surcharge cognitive dans un matériel qui présenterait des distracteurs ou des stimuli inutiles doit être évitée.

8. L'observation des comportements d'une autre personne(14), c'est-à-dire d'un modèle, constitue un autre mode d'apprentissage efficace. Divers adultes dont des pairs peuvent servir de modèles. L'enseignement en groupe (collectif) peut favoriser ce mode d'apprentissage. Tout en servant de modèles, les pairs peuvent aussi, dans une certaine mesure, fournir des rétroactions.

4.1.2 Activités réalisées selon les champs d'intervention: progrès observés, difficultés rencontrées et principales constatations

Le tableau 2 donne un aperçu des activités réalisées.

TABLEAU 2

Identification du nombre d'activités réalisées selon les champs d'intervention et le nombre total d'heures de formation

Champs d'intervention	Nombre d'activités(15)	Durée
Langage et communication	33	60 hres
Utilisation des ressources communautaires	36	60 hres
Initiation à la consommation et à l'autonomie financière	33	45 hres
Travail de groupe	20	45 hres

(14) Nommé apprentissage vicariant (Bandura, 1965).

(15) Incluant les prétests, post-tests et matériel didactique.

Les activités développées dans le champ relatif au langage et à la communication ont été dispensées auprès de la clientèle résidant en milieu institutionnel psychiatrique. Au nombre de trente-trois (33), les activités ont répondu à un besoin réel des apprenants, tous éprouvant à des degrés divers d'importantes difficultés d'expression verbale. Les progrès remarqués ont été évalués à partir d'observations périodiques en situations de formation; pour certains, il a été possible de vérifier pour certains le maintien des habiletés acquises dans le milieu de vie.

Les apprentissages ont été réalisés par l'entremise de plusieurs jeux de rôles et de modèles. Ce champ d'intervention semble se prêter facilement à ces techniques d'enseignement.

Même si la Grille d'évaluation de l'autonomie a servi de guide à l'analyse des besoins, elle n'est pas assortie de tests d'évaluation diagnostique. Une des difficultés rencontrées a été l'absence d'instruments adéquats de mesure du niveau de base et du progrès des apprenants (prétests et post-tests). Une autre difficulté a consisté en la limite posée par le contexte institutionnel, à savoir le manque de situations "normales" de communication: appels téléphoniques, vie en milieu naturel, etc. En ce sens, l'environnement institutionnel peut freiner le développement des objectifs et des activités d'apprentissage si des mécanismes de généralisation ou si une amélioration de la situation de l'apprenant ne sont pas prévus pour concrétiser la démarche de formation. Pour le champ relatif à l'utilisation des ressources communautaires pour lequel trente-six (36) activités ont été développées, nous avons dû faire face à une grève des transports en commun qui a limité grandement l'expérimentation de ce champ.

A cause de cet événement particulier et à cause de mécanismes de généralisation en conséquence peu développés, le maintien des acquis et les progrès réalisés n'ont pu être vérifiés qu'à partir des connaissances que les apprenants ont retenues plutôt que par l'utilisation réelle des ressources étudiées.

Outre une initiation aux différentes ressources en classe, l'application de ce champ suppose une exploration "in vivo", d'où une planification minutieuse des sessions de formation: horaires, déplacements, ressources accessibles le jour, le soir, etc.

Pour l'application de ce champ, il faut considérer l'accès aux ressources du quartier de l'apprenant, puisque ce sont bien elles qui seront utilisées, plutôt que celles situées dans le quartier où se trouve le lieu de formation. Des moyens supplémentaires doivent être envisagés afin d'individualiser les interventions éducatives dans le quartier de l'apprenant. En ce sens, le modèle organisationnel formateur - formateur d'appoint (voir plus loin) ou le recours à un éducateur relevant d'un centre d'accueil peuvent permettre le déploiement de stratégies éducatives adaptées.

Au nombre de vingt-neuf (29), les activités développées dans le champ relatif à l'initiation à la consommation et à l'autonomie financière ont porté principalement sur l'apprentissage de la manipulation de l'argent. Le fonctionnement en ateliers, permettant des apprentissages individualisés, s'est avéré tout indiqué pour ce champ. Plusieurs observations sur les progrès réalisés ont pu être effectuées en situations naturelles: les apprenants effectuaient quotidiennement des achats au dépanneur situé à proximité du S.A.H.T., avec la collaboration du propriétaire très sympatique envers ces clients assidus.

Pour le champ relatif au travail en groupe, les vingt (20) activités développées ont surtout fait référence à un travail de fonctionnement en comité pour un groupe de représentants de bénéficiaires dans un S.A.H.T.. Au nombre de dix (10), les membres de ce comité représentent chacun un atelier de travail à l'intérieur du S.A.H.T..

Le comité fonctionne selon des règles démocratiques qui ressemblent à celles régissant habituellement les conseils d'administration ou les comités exécutifs d'associations volontaires: ordre du jour, procès-verbal, nomination d'officiers. Au sein de ce comité, les bénéficiaires exposent des problèmes les concernant, analysent des situations, prennent des décisions sur les actions à prendre, etc..

Le formateur agit surtout à titre d'animateur et de personne-ressource durant les réunions, comme coordonnateur parfois entre les réunions. Il peut faire des interventions éducatives particulières durant la réunion: l'heure, l'argent et la monnaie, l'écriture du nom, etc.

Compte tenu de ce contexte, les objectifs ont été conçus pour correspondre à cette orientation.

Des objectifs ont été individualisés à chaque apprenant et plusieurs rejoignent des objectifs typiques du champ relatif au langage et à la communication, l'expression verbale étant la base du travail en groupe. D'autres objectifs sont reliés à la prise de décision en groupe, ainsi qu'à l'élaboration de projets et de plans d'actions.

Des modalités d'observation individuelle de chaque apprenant ont été établies afin d'évaluer le progrès dans l'apprentissage. D'autres évaluations devraient porter sur le processus de travail en groupe.

Quelques constatations

L'expérimentation des champs nous a amenés à prendre conscience du manque d'étanchéité de chacun d'eux. Souvent, une approche en situation naturelle ou en fonction de la normalisation suppose le décloisonnement des apprentissages, des contenus, des lieux de formation, etc. Ceci a pour conséquence de nous faire envisager le programme d'insertion à la vie communautaire davantage comme un guide de formation sur mesure.

Une autre constatation majeure à l'égard de l'expérimentation des champs est la prise de conscience que la généralisation des apprentissages exige la mise sur pied de modalités spécifiques organisationnelles entre les intervenants des divers milieux.

Dans tous les champs, les formateurs ont eu de la difficulté à exercer un véritable contrôle de la généralisation en l'absence d'ententes préalables. L'équipe de recherche recommande donc que la négociation des mécanismes de généralisation fasse partie du modèle d'encadrement pédagogique et soit partie liée aux modèles organisationnels éducatifs, afin de donner une prise réelle aux apprentissages. Cette négociation devrait intervenir avant le début des activités de formation.

Le défi qui se posera aux futures équipes de formateurs sera justement la mise en oeuvre de la généralisation des apprentissages. L'expérimentation du modèle d'encadrement pédagogique pourra permettre d'évaluer cette dimension essentielle.

La généralisation des apprentissages devrait faire l'objet de préoccupations constantes de la part des formateurs dans l'élaboration des stratégies d'apprentissage: accès aux milieux de vie, stratégies d'enseignement à partir de situations naturelles, diversification des lieux de formation en fonction de la réalité de l'apprenant, proposition continue de modalités de généralisation aux accompagnateurs de l'apprenant(16).

Une stratégie à employer pour favoriser la généralisation des apprentissages serait d'utiliser des formateurs différents dans l'acquisition d'une connaissance, afin de favoriser le transfert des acquis. Cette stratégie pourrait se réaliser à travers l'application de certains modèles organisationnels.

Une dernière constatation nous a permis de mettre en lumière la nécessité de développer des instruments d'évaluation diagnostique du niveau d'acquisition de chaque apprenant en regard d'objectifs intermédiaires d'apprentissage.

La mesure du niveau de base d'acquisition d'un apprenant en regard d'un objectif terminal est déterminante dans la planification d'une programmation, puisqu'elle permet d'ajuster la formation aux particularités de celui-ci.

Cette mesure permet de situer le niveau d'habiletés d'un apprenant dans la séquence des tâches à accomplir dans la réalisation d'un apprentissage.

4.1.3 Evaluation de l'instrument de consignation des activités et du matériel d'apprentissage

Les instruments utilisés Fiche descriptive des activités d'apprentissage et Fiche signalétique du matériel se sont avérés appropriés et ne demandent pas de modification. Cependant, nous recommandons la constitution de "guides de formation" pour chacun des champs d'intervention, qui comporteraient l'ensemble des objectifs prescrits, le regroupement des fiches d'activités et de matériel, et les instruments de mesure s'il y a lieu.

(16) Une personne significative du milieu de vie de l'apprenant pourrait renforcer (maintenir) la pratique des apprentissages dans les situations de vie quotidienne. Le rôle de l'accompagnateur sera décrit à la section portant sur les modèles organisationnels pédagogiques.

Il y a aussi nécessité de mettre sur pied un centre de référence permettant la cueillette et la diffusion de matériel et de documentation sur les programmes destinés à cette clientèle.

4.2 Proposition d'un modèle d'enseignement

Le modèle proposé est élaboré à partir de l'ensemble des analyses et constatations énoncées précédemment sur les dimensions qui le constituent.

Le modèle d'enseignement s'insère dans une approche systémique. C'est comprendre que les intervenants des divers réseaux sont impliqués avec une égale importance et reliés entre eux en fonction du système: la formation en vue de l'insertion communautaire.

Le modèle d'enseignement proposé comporte plusieurs dimensions. La variation d'une seule relation ou élément de ces dimensions pourra affecter tout le système, voire même le mettre en déséquilibre. Ces dimensions sont les suivantes:

1. Evaluation rigoureuse des besoins de formation.

2. Analyse minutieuse des objectifs d'apprentissage.

3. Mesure systématique du niveau de base de ce qui est à apprendre et des progrès réalisés.

4. Elaboration des activités et du matériel en tenant compte des lignes directrices maximisant l'apprentissage de cette clientèle.

5. Etablissement des modalités de généralisation.

5. PRESENTATION ET ANALYSE DES MODELES ORGANISATIONNELS PEDAGOGIQUES EXPERIMENTES

TABLEAU 3

Identification des groupes selon
les modèles organisationnels pédagogiques expérimentés

GROUPES	MODELES ORGANISATIONNELS
Groupe 1	Un formateur, un éducateur et sept (7) apprenants expérimentant le champ relatif au langage et à la communication.
Groupe 2	Une formatrice, une formatrice d'appoint et six (6) apprenants expérimentant le champ relatif à l'utilisation des ressources communautaires.
Groupe 3	Une formatrice, une formatrice d'appoint et six (6) apprenants expérimentant le champ relatif à l'initiation à la consommation et à l'autonomie financière.

La sélection d'un modèle organisationnel pédagogique est déterminée par les caractéristiques des apprenants, leurs besoins de formation et les stratégies pour y répondre.

Une panoplie de modèles organisationnels devrait permettre de répondre à des besoins diversifiés. Il y a le modèle classique, un formateur seul en classe, ou des modèles proposant la présence de plusieurs intervenants, tels deux (2) formateurs en team-teaching, un formateur assisté d'un éducateur, un formateur assisté d'un bénévole, etc.

Dans notre recherche-action, nous avons porté notre étude sur deux (2) modèles particuliers, à savoir les modèles formateur/formateur d'appoint et formateur/éducateur.

Nous avons procédé à une description détaillée des modèles en fonction des rôles et des responsabilités des intervenants impliqués. Après une analyse approfondie de diverses possibilités d'interactions entre les intervenants, nous en sommes venus à proposer deux (2) descriptions qui font état largement des modalités de collaboration sur le terrain même.

5.1 Présentation du modèle organisationnel formateur/éducateur

Description: Un formateur et un éducateur spécialisé interviennent auprès d'un groupe d'adultes dans un établissement relevant du ministère de la Santé et des Services Sociaux (hôpital psychiatrique). Ils établissent des collaborations avec les éducateurs responsables de chaque apprenant dans les unités de vie.

Les adultes reçoivent la formation dans un local réservé à cette fin, situé dans l'établissement. Un éducateur spécialisé, employé de l'établissement, accompagne le groupe d'apprenants lors des déplacements et se trouve présent auprès du groupe pendant la formation. L'éducateur en présence assiste le formateur en terme de support aux apprentissages. Le formateur et l'éducateur spécialise collaborent avec l'éducateur responsable de chacun des apprenants sur les questions d'élaboration de plan de formation, de généralisation et d'évaluation des apprentissages, etc.

Les apprenants proviennent de différentes unités de vie. Dans le cas où ils proviendraient de la même unité, l'éducateur responsable dans l'unité de vie pourrait être le même qui assisterait le formateur.

Les rôles du formateur sont:

- Assumer l'élaboration du plan de formation (voir description à la section modèle d'encadrement pédagogique).

- Déterminer l'orientation de la formation: établir la programmation sur mesure.

- Assumer la responsabilité, en collaboration avec l'éducateur en présence, du choix des activités d'apprentissage des adultes.

- Elaborer ou rechercher le matériel d'apprentissage.

- Evaluer les apprentissages de façon diagnostique, formative et sommative (voir description spécifique plus loin).

- Assumer la responsabilité, en collaboration avec l'éducateur en présence, de l'élaboration et de l'application des stratégies d'apprentissage.

- Etablir, suite à l'analyse des besoins, les modalités de formation (groupements...) en collaboration avec les éducateurs spécialisés responsables de chaque apprenant.

- Collaborer avec l'éducateur en présence et avec les éducateurs responsables de chaque apprenant à l'application congruente du plan de réadaptation du comportement.

- Etablir des mécanismes de collaboration avec les éducateurs responsables de chaque apprenant(17) afin d'assurer la généralisation des apprentissages.

(17) Les éducateurs responsables de chaque apprenant peuvent aussi être considérés comme des accompagnateurs (voir la description plus loin).

Les rôles de l'éducateur en présence sont:

- Assumer les déplacements du groupe d'adultes à l'intérieur de l'établissement.

- Participer avec le formateur au choix des activités d'apprentissage des adultes.

- Collaborer à l'évaluation des apprentissages (voir description spécifique plus loin).

- Participer avec le formateur à l'élaboration et à l'application des stratégies d'apprentissage.

- Collaborer à transmettre aux personnes concernées toutes les informations favorisant l'application congruente des plans de réadaptation du comportement.

- Assumer la responsabilité de l'application des plans de réadaptation du comportement pendant les temps de formation.

Les rôles des éducateurs responsables des apprenants (dans les unités de vie) sont:

- Assumer la responsabilité de la généralisation des apprentissages: appliquer dans les actions quotidiennes les apprentissages réalisés au cours des activités de formation selon les modalités déterminées conjointement avec le formateur.

- Assumer la responsabilité de la définition de la démarche d'intégration sociale de chaque apprenant avec les autres intervenants impliqués de l'institution.

- Participation à l'évaluation des apprentissages (voir description plus loin).

- Collaborer avec le formateur au dégagement des priorités dans les besoins de formation de l'apprenant.

5.2 Présentation du modèle organisationnel formateur/formateur d'appoint

Description: Un formateur assisté périodiquement par un formateur d'appoint, intervient auprès d'un groupe d'adultes dans un S.A.H.T.. Des collaborations sont établies avec les éducateurs à l'intérieur du S.A.H.T. pour les fins d'élaboration du plan de formation, d'évaluation des apprentissages et de la mise en place des mécanismes de généralisation.

Les rôles du formateur sont:

- Assumer l'accueil et l'élaboration du plan de formation (voir description à la section modèle d'encadrement pédagogique).

- Déterminer l'orientation de la formation: établir la programmation sur mesure.

- Etablir conjointement avec le formateur d'appoint les ententes et les mécanismes de collaboration.

- Assumer la responsabilité, en collaboration avec le formateur d'appoint, du choix des activités d'apprentissage des adultes.

- Assumer la responsabilité, en collaboration avec le formateur d'appoint, de l'élaboration, de l'expérimentation et de l'évaluation du matériel pédagogique et des stratégies d'apprentissage.

- Assumer la responsabilité de l'évaluation des apprentissages (voir description spécifique plus loin).

- Collaborer avec le formateur d'appoint ou les éducateurs du S.A.H.T. à l'application congruente des plans de réadaptation du comportement.

  Etablir des mécanismes de collaboration avec le formateur d'appoint et les autres personnes concernées (éducateur, accompagnateur, etc) afin d'assurer la généralisation des apprentissages.

Les rôles du formateur d'appoint sont:

- Participer avec le formateur au choix des activités d'apprentissage des adultes.

- Participer avec le formateur à l'élaboration, à l'expérimentation, à l'évaluation de matériel pédagogique, de stratégies d'apprentissage ("team-teaching").

- Participer à l'évaluation des apprentissages (voir description spécifique plus loin).

- Collaborer avec le formateur ou avec les éducateurs du S.A.H.T. à l'application des plans de réadaptation du comportement.

- Collaborer avec le formateur à l'établissement des mécanismes de collaboration avec les personnes concernées (éducateurs, accompagnateurs, etc) afin d'assurer la généralisation des apprentissages.

Les rôles des éducateurs du S.A.H.T. sont:

- Assumer la responsabilité de la généralisation des apprentissages: appliquer dans les actions quotidiennes les apprentissages réalisés au cours des activités de formation selon les modalités déterminées conjointement avec le formateur.

- Superviser la démarche d'intégration sociale telle que définie par les intervenants impliqués auprès de l'apprenant.

- Participer à l'évaluation des apprentissages (voir description spécifique plus loin).

- Collaborer avec le formateur à l'établissement des conditions de formation.

- Collaborer avec le formateur au dégagement des priorités dans les besoins de formation de l'apprenant.

- Collaborer avec le formateur ainsi qu'avec les autres personnes significatives du(des) milieu(x) de vie de l'apprenant, à l'application congruente du plan de réadaptation du comportement(18).

5.3 Rôles de l'accompagnateur

Définition:
- Il s'agit d'une personne choisie par l'apprenant ou l'organisme du M.S.S.S. qui travaille en étroite collaboration avec le formateur afin que les apprentissages effectués pendant la formation se généralisent dans le quotidien.

- Il est le soutien de l'apprenant durant sa formation et s'assure que ce dernier pratique les acquis dans son vécu de chaque jour.

- Les accompagnateurs sont habituellement les parents ou l'éducateur responsable de l'apprenant.

Rôles:
- S'assurer de la généralisation des apprentissages.

- Collaborer étroitement avec le formateur (notamment à la phase d'accueil et lors de l'évaluation).

- Faire appliquer dans le vécu de l'apprenant, les apprentissages effectués dans les activités de formation selon les modalités déterminées conjointement avec le formateur.

- Participer à l'évaluation des apprentissages tout au long et à la fin de chaque étape conjointement avec le formateur.

(18) La responsabilité de la définition du plan de réadaptation relève des personnes responsables de divers milieux telles que l'éducateur responsable en centre d'accueil, le travailleur social, etc.

L'évaluation des apprentissages se réfère aussi à la réalisation de leur généralisation: le formateur est responsable de l'évaluation de la généralisation et de la mise en place des mécanismes de fonctionnement à cet effet: pour ce faire, la collaboration des personnes responsables de la généralisation est essentielle.

5.4 Evaluation des acquis et des apprentissages: rôles des intervenants

Definition:

- L'évaluation exercée est d'abord de type diagnostique: il s'agit d'évaluer le niveau d'acquisition de base en regard des objectifs d'apprentissage.

- L'évaluation exercée est d'abord de type formatif: il s'agit de fournir une aide immédiate à l'adulte.

  L'évaluation formative permet de situer les difficultés et d'en préciser la nature afin d'améliorer l'apprentissage pendant qu'il a lieu.

  L'évaluation formative permet au formateur et aux autres personnes intéressées d'élaborer des moyens de faire progresser les apprentissages.

- L'évaluation exercée est aussi de type sommatif: à la fin d'une série de tâches d'apprentissage, elle sert à informer sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs.

Roles:

- Le formateur est responsable de l'évaluation des apprentissages au début, en cours et à la fin des activités.

- Le formateur d'appoint et l'éducateur en présence qui assistent le formateur en terme de support aux apprentissages participent à l'évaluation pendant et à la fin des activités pour lesquelles ils ont eu un rôle à exercer.

- L'éducateur responsable et l'accompagnateur peuvent participer à l'évaluation des apprentissages et de leur généralisation.

5.5 Principales constatations concernant le modèle formateur/éducateur

Le modèle que nous avons décrit s'applique dans le cas d'apprenants présentant des problématiques socio-affectives lourdes. Il peut être adapté à une situation d'apprentissage dans un centre d'accueil ou dans un foyer de groupe. Il favorise la réduction des comportements inappropriés qui constituent le principal obstacle à l'insertion à la vie communautaire. Il favorise donc l'application congruente des plans de réadaptation du comportement et permet l'établissement d'un climat "émotif" favorable à l'apprentissage. Toutefois, pour maintenir une stabilité affective, il doit y avoir une présence continue du même éducateur.

Un contexte de désinstitutionnalisation accroîtra dans nos services éducatifs la présence d'apprenants exigeant ce genre d'encadrement. Cette situation devrait susciter une contribution des divers réseaux en termes de ressources humaines et matérielles afin de répondre adéquatement à une telle problématique.

Le modèle décrit est idéal puisqu'il implique la participation de l'éducateur dans l'activité éducative même. D'autres formes d'application de ce modèle peuvent être envisagées.

Plusieurs avantages peuvent être retirés de l'application du modèle tel que décrit précédemment. L'intervention éducative auprès de l'apprenant s'individualise davantage et l'éventail des stratégies employées (jeux de rôle, etc) se trouve élargi permettant une diversification des interventions.

Le fonctionnement en sous-groupes s'organise plus facilement, ce qui permet le respect des caractéristiques de cette clientèle lors d'une situation d'apprentissage (difficulté de concentration, besoin d'être interpellé directement).

Lors de mise en commun des perceptions des deux (2) intervenants, l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation se trouvent confrontées à deux (2) points de vue complémentaires pouvant mener à des ajustements pour des interventions plus adaptées. L'évaluation formative se trouve nettement favorisée par une individualisation du suivi.

La ressource "éducateur", provenant du milieu de vie de l'apprenant, constitue un intervenant essentiel dans la planification des modalités de généralisation.

5.6 Principales constatations concernant le modèle formateur/formateur d'appoint

La présence d'un formateur d'appoint pendant les moments de formation répond aux caractéristiques hétérogènes de la clientèle: certains nécessitent une intervention individuelle souvent ponctuelle pour répondre à des besoins spécifiques. Certaines stratégies d'apprentissage peuvent aussi commander le recours à plusieurs formateurs.

Dans le cadre de cette recherche, les formateurs d'appoint ont exercé divers rôles dont celui de support auprès du formateur dans la planification d'activités, l'élaboration de matériel et d'instruments, etc. Ils sont aussi intervenus directement auprès de la clientèle lors d'activités éducatives.

Une évaluation du fonctionnement du modèle nous a amenés à considérer que l'intervention des formateurs d'appoint doit être prioritairement au service des apprenants afin de répondre à leurs besoins particuliers. Cette réorientation a pour but d'augmenter la qualité pédagogique des services aux apprenants.

Divers avantages de l'application d'un tel modèle méritent d'être signalés:

- Individualisation des stratégies éducatives.
- Meilleure organisation du travail en sous-groupe, lorsque requis.
- Meilleure adaptation des activités à la suite de la mise en commun des points de vue.

. Développement de stratégies appropriées dans certains champs, tels l'utilisation des ressources communautaires, initiation à la consommation et à l'autonomie financière, alimentation, vie résidentielle, intégration au marché du travail.

6. MODÈLE D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE PROPOSÉ

A la suite de l'étude et de l'analyse des caractéristiques de la clientèle, des besoins de formation, des mécanismes de généralisation et des divers modes d'organisation pédagogique, l'équipe de recherche a dégagé les éléments importants pouvant constituer un modèle d'encadrement pédagogique.

Ce modèle d'encadrement pédagogique propose un cadre général et souple, adaptable à divers milieux, qui vise à faciliter la gestion des services éducatifs en tenant compte des caractéristiques de la clientèle et de la nécessaire concertation inter-réseaux.

Ce modèle demande à être soutenu autant sur le plan de l'administration que de la supervision pédagogique. Il inclut le modèle d'enseignement proposé.

Ce modèle a fait l'objet de publications du CREP et sert présentement de base pour l'analyse des demandes de services, ainsi que pour la planification et l'organisation des services de formation(20).

(20) Les principes énumérés sont tirés du document 6 intitulé le cadre éducatif de l'intervention compris dans la pochette de formation sur la prise en charge des adultes handicapés par une déficience intellectuelle dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

6.1 Orientation générale

L'élaboration d'un modèle d'encadrement pédagogique des services offerts à des adultes handicapés par une déficience intellectuelle moyenne s'inscrit dans une approche andragogique et adhère aux principes suivants:

1. L'adulte apprenant doit être situé au centre de sa formation.

2. L'adulte apprenant doit participer à toutes les étapes de son apprentissage.

3. L'adulte apprenant doit être aidé à diagnostiquer ses besoins de formation.

4. L'adulte apprenant possède une grande variété de capacités pour vivre sa vie de façon la plus autonome possible.

5. L'adulte apprenant est lui-même source de savoir, de compétences, d'expériences qu'il faut utiliser et exploiter.

6. L'adulte apprenant doit être respecté et accepté avec ses valeurs personnelles, ses émotions, ses idées.

7. L'apprentissage est oeuvre de collaboration.

8. L'évaluation d'une intervention éducative se fait par tous les intervenants impliqués et l'apprenant.

6.2 Dimensions d'un modèle d'encadrement

Les dimensions constitutives du modèle d'encadrement proposé répondent donc à la préoccupation de suivre une approche andragogique. Il demeure toutefois qu'il doit y avoir une volonté personnelle de la part des intervenants des organismes impliqués de l'appliquer en concertation. Ces dimensions peuvent faire l'objet de negociations et d'ententes entre les organisations impliquées sous différentes formes contractuelles.

Le modèle d'encadrement pédagogique devrait comporter les dimensions suivantes:

- Une phase d'accueil et de référence.

- Une phase d'élaboration du plan de formation, ainsi que des périodes de suivi et de réévaluation de ce plan.

- La planification et l'implantation d'un modèle organisationnel pédagogique.

L'organisation des activités de formation.

- L'implantation des modalités de généralisation.

Sans vouloir exposer de façon détaillée comment pourrait s'opérer chacune de ces phases, on peut en dégager toutefois les orientations générales distinctives de quelques-unes d'entre elles.

6.2.1 Phase d'accueil et de référence

La phase d'accueil et de référence vise essentiellement à établir un portrait global de l'apprenant et à identifier ses besoins de formation en termes de programmes, de ressources, de conditions, etc.

Cette phase permet de dégager une orientation générale du plan de formation qui sera détaillé ultérieurement de façon plus approfondie dans la deuxième phase.

Il s'agit d'une étape visant la mise sur pied et/ou la mise à jour d'un dossier personnel et confidentiel dont les informations pertinentes seront transmises au personnel concerné.

L'identification des personnes significatives ou d'un accompagnateur auprès de l'apprenant est effectuée à ce stade et assure une amorce dans la poursuite des objectifs de généralisation des apprentissages.

L'admissibilité d'un apprenant au programme est déterminée lors de cette phase. Précisément, l'apprenant doit répondre à des critères d'acceptation dont certains ont été soulignés au cours de recherches antérieures(21) et d'autres développés spécifiquement pour les services de formation assurés par le CREP.

L'adulte apprenant qui s'inscrit à un programme de formation doit:

1. manifester une volonté personnelle (motivation) d'entreprendre cette démarche;

2. manifester une qualité de présence compatible avec les objectifs du programme;

3. avoir des comportements compatibles avec le fonctionnement en groupe;

4. être engagé dans une démarche d'intégration sociale et communautaire.

Les tâches pouvant être effectuées par une ressource en accueil et référence sont décrites en annexe 7.

6.2.2 Phase d'élaboration et de suivi du plan de formation

La phase d'élaboration et de suivi du plan de formation se réfère essentiellement au dégagement des priorités en termes de besoins de formation en vue de réaliser une formation sur mesure. Elle est assumée en totalité par le formateur.

Le formateur prend connaissance de l'ensemble des informations recueillies, pendant la phase d'accueil et de référence, sur l'adulte apprenant au sujet de ses besoins de formation, de ses intérêts, des personnes significatives impliquées auprès de lui (accompagnateur, etc).

(21) Godin-Galarneau, M. (1986).

A cet effet, il y a rencontre du formateur et de la ressource de l'accueil qui assure adéquatement la transmission des renseignements obtenus (dossier personnel) et utiles à l'établissement du plan de formation.

Le formateur, l'apprenant et les personnes significatives (parent, éducateur, accompagnateur, etc) du(des) milieu(x) de vie de l'adulte apprenant collaborent pour la prise de connaissance ou la révision de la démarche d'intégration sociale visée ou déjà entreprise.

La prise de connaissance de la révision ou le suivi de la démarche d'intégration sociale entreprise visent à aider au dégagement des priorités dans les besoins de formation à l'établissement d'un plan individualisé de formation susceptible de modifications de façon périodique.

Cette période de collaboration permet la prise de contact avec l'accompagnateur en vue d'élaborer des mécanismes de généralisation et d'évaluation des apprentissages et de mettre en place les modalités de fonctionnement nécessaires.

Le formateur effectue ensuite des observations en classe pour chaque apprenant, à partir de diverses mises en situation sur des contenus d'apprentissage variés (grille d'évaluation pédagogique...).

Ainsi, certains besoins de formation déjà identifiés sont examinés de façon plus spécifique. Le niveau de base d'acquisition est soumis à une évaluation diagnostique. Les objectifs de formation sont ensuite inscrits dans une programmation individualisée qui peut être révisée périodiquement en suivant le même cheminement que précédemment.

Le suivi à accorder au plan de formation nécessite une disponibilité de temps de la part du formateur pour opérer une continuité des collaborations et des concertations. Nous recommandons, en conséquence, que le suivi au plan de formation soit intégré au champ de formation Elaboration du plan de formation pour assurer ce pont entre les sessions de formation.

6.2.3 Implantation des modalités de généralisation

L'implantation des modalités de généralisation permet la mise en oeuvre des ententes intervenues entre les intervenants pour le prolongement des apprentissages dans la vie quotidienne. Les ententes principales surviennent lors de l'élaboration du plan de formation.

Par ailleurs, le formateur continue de proposer des modalités de généralisation aux intervenants qui sont responsables de la généralisation en fonction des activités d'apprentissage.

L'évaluation conjointe de la généralisation des apprentissages permet aux intervenants de statuer sur l'atteinte d'un objectif. En effet, la formation n'est réellement complétée que lorsqu'appliquée dans les situations de vie quotidienne de l'apprenant.

RECOMMANDATIONS

A la suite des travaux de la recherche-action dans notre commission scolaire, nous avons élaboré des recommandations concernant les aspects fondamentaux de la mise en place d'une intervention éducative auprès d'une clientèle adulte ayant une déficience intellectuelle moyenne et la poursuite du développement du programme.

1. Recommandations portant sur la concertation inter-réseaux

1.1 Que des mécanismes formels de concertation entre les commissions scolaires et les organismes requérants soient mis en place afin de favoriser une meilleure connaissance de la clientèle, une meilleure coordination des interventions concernant l'intégration sociale et une généralisation appropriée des apprentissages.

1.2 Que soient mis sur pied des mécanismes de concertation inter-ministérielle afin de clarifier les rôles et les mandats concernant la responsabilité et l'application de certains champs (exemple: vie résidentielle).

2. Recommandations portant sur l'encadrement pédagogique et les conditions organisationnelles

2.1 Qu'une phase d'accueil et de référence soit planifiée afin de constituer un dossier complet de l'apprenant (évaluation psychosociale, évaluation des intérêts, évaluation psychopédagogique).

2.2 Que soient développés des instruments diagnostiques permettant l'élaboration du plan de formation.

2.3 Que les conditions organisationnelles (lieu, horaire, durée) soient compatibles avec les champs et la généralisation des apprentissages.

2.4 Que soit appliqué un ratio de six (6) apprenants pour un (1) formateur: ratio 1/6.

2.5 Que plusieurs modèles organisationnels pédagogiques soient disponibles afin de répondre aux besoins des apprenants et aux conditions d'application des champs: modèle formateur; formateur/formateur d'appoint; formateur/éducateur.

3. Recommandations portant sur le programme

3.1 Que le programme d'insertion à la vie communautaire soit davantage considéré comme un guide de formation sur mesure.

3.2 Que le champ Elaboration du plan de formation devienne Elaboration et suivi du plan de formation.

3.3 Que soit rajouté à chacun des champs d'intervention du programme un sigle relié au transfert des acquis OU que soit ouvert un nouveau champ Transfert des acquis afin de favoriser la généralisation des apprentissages.

3.4 Que soit admises en priorité au programme les personnes handicapées intellectuelles moyennes en démarche d'intégration sociale.

4. Recommandations portant sur l'implantation expérimentale du programme provincial

4.1 Que soit créé un comité responsable mandaté par la D.G.E.A. pour l'expérimentation du programme provincial.

4.2 Que soit révisé le programme provincial.

4.3 Que le programme provincial soit expérimenté sur une période de trois (3) ans.

5. Recommandations portant sur le perfectionnement des intervenants

5.1 Que des sessions de perfectionnement soient organisées à l'intention des gestionnaires et des formateurs concernant l'expérimentation et l'application du programme d'insertion à la vie communautaire (philosophie d'intervention, planification de l'enseignement, etc).

6. Recommandations portant sur les suites de la recherche-action

6.1 Que soient harmonisées les fiches d'activités et les fiches de matériel d'apprentissage avec les objectifs intermédiaires du programme.

6.2 Que soit effectuée une classification des fiches d'activités et de matériel d'apprentissage afin d'en constituer un répertoire qui puisse être diffusé à l'ensemble des commissions scolaires et organismes qui oeuvrent auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne.

6.3 Qu'un centre de référence provincial soit mis sur pied permettant l'accès à l'ensemble de la documentation et du matériel destiné à cette clientèle.

6.4 Que soient révisés les instruments de cueillette de données (grille d'évaluation de l'autonomie, évaluation des niveaux de base: pré-test, etc).

6.5 Que soient recherché des instruments permettant de mieux évaluer la clientèle.

REFERENCES

BANDURA, A. (1965). Behavior modification through modeling procedures. In L. Krasner et L. P. Ullman, Research in behavior modification. Holt, Rinehart et Winston.

BLOOM, B. S. (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Presse de l'Université du Québec.

DUFRESNE, D. (1987), Le potentiel réel d'apprentissage des adultes handicapés par une déficience intellectuelle en terme d'adaptation psychosociale, Rapport de recherche non publié, Montréal, Service de l'éducation des adultes, C.E.C.M., 1987.

FRADETTE, G., BERARD, J.-M., ASSELIN, D. (1986). Formation clinique en deficience intellectuelle: évaluation de quelques paramètres. Revue de modification du comportement, 16 (2), 53-62.

GODIN, GALARNEAU, M. (1986). La prise en charge de la formation des adultes ayant une déficience intellectuelle en Abitibi-Témiscamingue, 28 pages.

LANGEVIN, J. (1986). Vers un modèle optimal d'apprentissage pour élèves déficients intellectuels. Apprentissages et socialisation, vol. 9 (3), pp. 155-166.

LEMAY, M. (1973). Psycho-pathologie juvénile, Tome 2. Fleurus, pp. 781-867.

F5.9
ex.2
annexe 2

9370778-B

F5.9
ex.2
annexe 2

C
CONSULTATION

ANNEXE 2

F 5.9
an.2
ex.2

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Le Service de l'éducation des adultes

Bureau de la formation personnelle et sociale
(Services éducatifs aux adultes handicapés)

LE POTENTIEL RÉEL D'APPRENTISSAGE DES ADULTES HANDICAPÉS PAR UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE EN TERME D'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE

par

Denise Dufresne

Supervision: Lise Chevrier-Doucet
Guy Nadeau

JUILLET 1987

Pages

LES APPROCHES ANDRAGOGIQUES A PRIVILÉGIER ET LES PRINCIPALES CONDITIONS À METTRE EN PLACE..... 40

Conclusion..... 44

Références..... 46

Introduction

A - PRÉSENTATION DES CONCEPTS A L'ÉTUDE ET DU RAPPORT

La question du potentiel réel d'apprentissage des adultes handicapés par une déficience intellectuelle retient depuis peu l'attention: il s'agit là d'un intérêt relativement nouveau. A l'heure actuelle, les uns se montrent résolument optimistes et les autres, plus nombreux disons le, plutôt perplexes.

L'appréciation du potentiel d'apprentissage des adultes handicapés intellectuels en terme d'adaptation psychosociale fait l'objet de ce rapport.

La première partie porte sur la définition classique du potentiel d'apprentissage ainsi que sur l'adaptation psychosociale. Celle-ci a donné lieu à un nombre considérable de travaux et de recherches qui tentent d'estimer les capacités d'adaptation. Cet exposé laisse entrevoir sans l'ombre d'un doute que les adultes ayant une déficience intellectuelle disposent d'une grande variété de capacités adaptatives qui ne doivent être ignorées. Mais il soulève par ailleurs plus d'une question.

Les approches andragogiques et les conditions à mettre en place qui favoriseraient le développement des capacités psychosociales d'adaptation composent la deuxième partie. Quelques chercheurs se sont penchés sur cette question. Même s'il s'avère difficile de vanter les mérites d'une approche particulière au détriment de toutes les autres, en raison des multiples facteurs en jeu, il ressort un certain nombre d'éléments et de conditions susceptibles de profiter à une approche éducative adaptée à des adultes handicapés intellectuels.

B - CRITÈRE DE REPÉRAGE ET DE SÉLECTION DES ÉCRITS

Soulignons d'entrée de jeu que la vaste majorité des écrits retenus sont des articles de revues (périodiques). Ont été retenus les écrits qui traitaient: a) des adultes handicapés par une déficience intellectuelle, b) de l'adaptation psychosociale de ces adultes ou c) de leur potentiel d'apprentissage.

Nous avons d'abord consulté les catalogues sur microfiches des universités de Montréal et du Québec à Montréal. Le tableau 1 fait état des résultats de cette démarche.

TABLEAU 1

Mots-clés	Références	
	#ouvrages consultés	#ouvrages retenus
Déficience mentale, déficients mentaux, handicapés mentaux ou intellectuels, retard mental.	26	2
Education des adultes, éducation spéciale ou spécialisée.	15	0
Aptitude à l'apprentissage.	2	0
Développement de l'intelligence ou intellectuel, andragogique, apprentissage chez les déficients.	AUCUNE RÉF.	0
Potentiel d'apprentissage.	AUCUNE RÉF.	0
Psychopédagogie, psychologie sociale, processus cognitifs.	NOMBRE EXCESSIF DE RÉF.	

Précisons que les deux publications retenues sont des ouvrages de références dont l'un présente une bibliographie annotée de 619 articles portant sur les comportements sociaux des handicapés intellectuels (Sternlicht et Windholz, 1984) et l'autre, le résumé de 685 articles concernant les méthodes d'évaluation de ces personnes (Sternlicht et Martinez, 1985). Nous avons pris connaissance de plusieurs des études mentionnées dans ces ouvrages et en avons conservé quelques-unes pour la préparation de ce rapport.

Nous avons ensuite passé en revue les périodiques suivants: Advances in mental retardation et developmental disabilities (1983, 1984), American journal of mental deficiency (1975-1986), British journal of mental subnormality (1975-1985), Déficience mentale (1975-1986), International review of research in mental retardation (1980-1985) et Journal of mental deficiency research (1975-1986). Cette démarche s'est avérée très fructueuse et a constitué notre principale source de références.

Nous avons également procédé à un repérage automatisé en faisant appel à trois bases de données: ERIC, PSYCHINFO, MENTAL HEALTH. Le détail de cette recherche est présenté au tableau 2.

Mentionnons pour finir que nous avons fait appel aux associations de Montréal et du Québec pour la déficience mentale, à l'hôpital Rivière des Prairies ainsi qu'à la Commission scolaire des Mille-Iles pour obtenir des sources d'information, des conseils ou des éclaircissements.

A l'Association du Québec pour la déficience mentale, on nous a suggéré d'examiner les travaux de L. Brown et de R. Feuerstein qui nous ont d'ailleurs été très utiles.

TABLEAU 2

PRÉDICTEURS Adult( ) Mental( ) Retard ( ) Handicap ( )	ERIC		PSYCHINFO		MENTAL HEALTH	
	Réf.	R. Retenues	Réf.	R. Retenues	Réf.	R. Retenues
- Learning potential	5	3	3	1	0	0
- Learning ability	5	0	3	1	1	0
- Capacity	0	0	-	-	-	-
- Ability	15	2	48	4	1	1
- Adaptative behavior	13	2	0	0	0	0
- Psychosocial development	-	-	/	2	-	-

: non disponible

Première partie

Quel est le potentiel réel d'apprentissage des adultes handicapés par une déficience intellectuelle en terme d'adaptation psychosociale?

PRÉSENTATION DU CONTENU DE CETTE PARTIE

Il convient de préciser tout d'abord que notre revue de la littérature nous a permis de constater que le terme "potentiel d'apprentissage" est peu utilisé et qu'il décrit un processus cognitif.

D'un point de vue strictement méthodologique, et pour respecter la tradition, il serait donc impossible de discuter du potentiel d'apprentissage en terme d'adaptation psychosociale. C'est pourquoi ces deux concepts seront d'abord traités séparément. Le problème ainsi posé nous replonge en fait au coeur de l'éternel débat: lesquelles, des facultés intellectuelles ou des habiletés psychosociales, offrent le portrait le plus fidèle de l'adulte handicapé par une déficience intellectuelle? Même lorsque les deux (2) aspects sont considérés simultanément, les auteurs cherchent davantage à démontrer leur incompatibilité, à faire la preuve que l'un des aspects est nettement supérieur à l'autre, qu'à explorer les possibilités d'une éventuelle compatibilité. Malgré tout, en dépit de toutes les querelles entourant ce débat, de nombreux chercheurs qui n'utilisent que le critère du quotient intellectuel attribuent cette pratique aux difficultés soulevées par la définition et l'élaboration de mesures valides de l'adaptation.

S'il est vrai, par ailleurs, qu'il y a peu, sinon pas, de corrélation entre les mesures comparées de l'appréciation des facultés intellectuelles et de l'adaptation psychosociale, c'est peut-être parce que le concept de l'adaptation a été élaboré SUR la faillite des mesures des facultés intellectuelles à prédire les comportements de tous les jours (Barnett, 1986).

Bref, après avoir discuté du potentiel d'apprentissage et de l'adaptation psychosociale (comportements adaptatifs), nous tenterons de répondre à la question de départ concernant le potentiel d'apprentissage en terme d'adaptation psychosociale. Nous désirions prévenir le lecteur qu'il s'agit là d'une tentative qui n'a fait l'objet, à notre connaissance, d'aucune recherche empirique ou systématique.

LE POTENTIEL D'APPRENTISSAGE

Le terme potentiel d'apprentissage décrit un processus cognitif. D'une manière générale, il peut se traduire par la capacité d'une personne à tirer profit d'un apprentissage. Ce terme surpasse de beaucoup la notion de "quotient intellectuel". Il s'agit ici de répondre à une question fondamentale: est-il possible de provoquer des changements permanents des structures opératoires?

Not (1982) évoque fort bien les multiples orientations données aux travaux effectués en ce domaine depuis les années '40. Les premiers travaux recensés, ceux de Inhelder, suggéraient d'étudier, non plus les acquisitions, mais les opérations qui permettent d'acquérir. Ses observations dénotaient que le déficient passe par les mêmes stades que l'enfant normal, mais qu'il poursuit son développement à une allure plus lente; de plus, s'il complète les opérations concrètes, il ne parvient jamais aux opérations formelles.

Selon Not (1982), de récents travaux ravivent l'espoir de transformer les structures cognitives par des interventions éducatives. Il cite en exemple les recherches de Paour qui soutient que le développement opératoire se poursuit au-delà de l'âge de vingt (20) ans, ce qui remet en cause l'ancienne idée qui fixait le terme du développement à quinze (15) ou seize (16) ans. Cet avis est partagé par d'autres chercheurs (Feuerstein, 1979; Goodman, 1977).

Paour (voir Not, 1982) n'a observé aucun signe de ralentissement progressif du développement, ni du caractère définitif de la fixation à un niveau donné. Son travail auprès d'enfants et de jeunes adultes (Q.I.: 30 à 50) lui a permis de constater que ces sujets possèdent les mêmes capacités d'accession à la pensée opératoire que l'enfant normal s'ils sont soumis à une intervention centrée sur l'apprentissage des structures opératoires. Ainsi, un fonctionnement prolongé à un même niveau n'amoindrit pas nécessairement les possibilités d'évolution. Le niveau initial de l'opérativité conditionne toutefois l'efficacité de l'intervention: en-deçà d'un minimum, l'intervention reste sans effet. Il existerait aussi quelques périodes critiques pour l'acquisition de certains apprentissages.

Not (1982) conclut sa présentation avec les travaux de Navarro. Celui-ci soutient que dans la plupart des situations de la vie sociale et professionnelle, l'adulte met en jeu le registre de fonctionnement SUFFISANT et non pas uniquement LE PLUS DEVELOPPE du point de vue cognitif. Pour Not (1982), l'analyse de la théorie piagetienne montre bien qu'un même but peut être atteint par des activités différentes (par l'activité sensorimotrice ou par le raisonnement concret quand la démarche formelle est impossible). Il serait donc possible de construire des conduites assurant certaines adaptations pratiques. Il se pourrait même que cette démarche favorise les progrès intellectuels car les conduites d'un niveau donné préparent celles du niveau supérieur qui les intègrent en les réorganisant. Il vaut donc mieux revaloriser les niveaux d'activités "inférieurs" tant que la pensée n'est pas parvenue aux opérations.

Malgré l'intérêt incontestable de ces recherches, nous devons néanmoins admettre qu'elles en sont encore au stade de l'exploration et qu'il se trouve très peu d'applications cliniques auprès d'adultes. A cet égard, nous avons pris connaissance de cinq (5) ou six (6) études qui évaluaient les effets de l'apprentissage des structures opératoires sur certains phénomènes de perception ou sur l'amélioration des résultats à des épreuves de tests psychométriques pour adultes (Hamilton et Budoff, 1974, Ellis et al., 1982; Budoff et Hamilton, 1976).

Hamilton et Budoff (1974, 1976) ont évalué les capacités de vingt (20) adultes handicapés mentalement à résoudre certains problèmes de l'échelle de Weschler (épreuve des blocs), des matrices de Raven et du Leiter. Ils ont utilisé le modèle de potentiel d'apprentissage développé par Budoff et Friedman qui consiste à enseigner aux sujets la tâche à accomplir avant de procéder à l'évaluation proprement dite. Il est alors possible de voir si les sujets ont "la capacité de profiter d'une intervention éducative". Les résultats sont tous concluants.

Même les adultes handicapés par une déficience intellectuelle sévère peuvent tirer profit d'une intervention éducative et apprendre (Ellis et al., 1982).

Feuerstein (1979) a élaboré un cadre théorique et méthodologique très sophistiqué concernant l'évaluation systématique du potentiel d'apprentissage: le Learning Potential

Assessment Device (LPAD). Ce modèle, d'inspiration piagetienne, permet de voir l'écart entre les capacités réelles et le fonctionnement manifeste révélé par les mesures conventionnelles (psychométriques et inventaires des comportements adaptatifs). Les mesures conventionnelles commettent l'erreur de présenter les résultats comme le reflet des capacités optimales du sujet, ce qui enlève tout espoir de modifier les structures cognitives par quelqu'intervention.

Pour Feuerstein (1979), l'intelligence est la capacité d'utiliser ses expériences antérieures pour s'adapter à de nouvelles situations. Il faut donc aider le sujet à compléter ses expériences inachevées et à les utiliser. Il veut éprouver les effets d'une intervention centrée sur l'apprentissage. Ici, la mesure du potentiel d'apprentissage est la mesure de la capacité à être modifié par l'apprentissage (la mesure se fait pendant l'apprentissage).

L'auteur propose d'identifier les structures cognitives déficientes, de les corriger et d'enrichir le répertoire du sujet.

Le LPAD se caractérise par quatre paramètres: a) la structure même des instruments (outils éducatifs), b) la situation d'examen (centrée sur la relation), c) l'orientation donnée à l'évaluation (processus et non production) et d) l'interprétation des résultats.

a) Structure des instruments

Les instruments servent à évaluer ce qui peut être modifié, quels niveaux de fonctionnement, ainsi que les modalités de l'apprentissage (type et durée du traitement requis) et leurs effets probables (la modification d'un niveau donné aura-t-elle des effets sur un autre niveau?). La batterie de tests inclue des instruments tels que: matrices de Raven, matrices modifiées de Raven, progressions numériques, analogies verbale et numérique, etc.

La complexité de la tâche, son mode de présentation et les opérations requises sont autant de variables à considérer. Par rapport à la complexité, il faut d'abord présenter aux sujets les tâches les plus simples, familières, qui comportent un nombre limité d'étapes à franchir, avant de passer aux tâches plus complexes. Si le contenu d'une tâche est

tellement difficile qu'il absorbe toute l'attention du sujet, il lui sera impossible de se concentrer sur les operations. Le mode de présentation mérite aussi un soin particulier (verbal, numérique, illustré, etc): un échec peut être converti en réussite en modifiant la façon de présenter la tâche. Enfin, les opérations vont de la simple comparaison à de difficiles analogies (ou sériations, etc). Il est important de connaître les pré-requis nécessaires: toute tentative d'évaluer les capacités d'un sujet en le confrontant avec des tâches pour lesquelles il ne possède pas les pré-requis mène invariablement à la conclusion qu'il a peu de capacités et que cette condition est irréversible. L'enseignement doit être très progressif.

b) Situation d'examen

Feuerstein (1979) estime que le poids des facteurs émotifs sur la performance n'est pas négligeable. Ici, le sujet ne se trouve pas face à un examinateur, mais face à un enseignant, soucieux de la réussite de son élève. L'enseignant renseigne constamment le sujet sur la manière d'accomplir la tâche, de résoudre les problèmes.

c) Orientation

Le LPAD permet d'identifier les déficits à l'une ou l'autre étape du traitement de l'information par le sujet. Si l'étape initiale, "input", est en cause, une reponse inadéquate est due à une prise de données incomplète, vague ou inexacte. Si c'est l'étape finale, "output", qui est en jeu, le sujet est incapable de communiquer sa réponse. Plusieurs des difficultés rencontrées par les sujets se rapportent à ces deux phases, plutôt qu'à une inaptitude à exécuter les opérations de l'étape intermédiaire.

Le LPAD permet aussi d'associer les déficits à l'une ou l'autre des variables liées au traitement de l'information (contenu, complexité, présentation, opérations).

d) Interprétation des résultats

Les données cliniques et expérimentales recueillies auprès d'adolescents (12 à 17 ans; Q.I.: 50 à 75 sur l'échelle de Weschler) indiquent que:

- la pensée analogique est présente dans le répertoire cognitif de ces sujets;

- la majorité des sujets font des gains significatifs (par rapport à un groupe-contrôle): même un traitement de courte durée peut améliorer la performance;

- en général, les sujets éprouvent beaucoup de difficultés avec la modalité verbale de présentation: cette modalité requiert un entraînement intensif et prolongé.

Disons pour conclure que cette approche originale procure des informations détaillées, utiles à la planification et à l'exécution de stratégies éducatives. Le traitement s'échelonne sur deux (2) à trois (3) ans.

Synthèse critique

Les travaux recensés ne permettent en aucune façon de conclure qu'il est possible de provoquer des changements permanents des structures cognitives chez les adultes handicapés par une déficience intellectuelle. Mais ils ne signifient pas pour autant que cela soit impossible.

En fait, les chercheurs se sont appliqués à comprendre toutes les subtilités du développement cognitif jusqu'à l'âge adulte, mais tout laisse croire que plusieurs d'entre eux ont cessé là leurs recherches. Ceux-là ne voient en l'adulte que l'enfant qui n'a pas grandi: très souvent, par exemple, les sujets adultes handicapés d'un groupe expérimental sont pairés à des sujets enfants non handicapés (groupe-contrôle).

Par ailleurs, chez les enfants et les adolescents, les résultats sont très encourageants. A supposer qu'il soit nécessaire de provoquer des changements des structures cognitives chez les adultes, l'approche de Feuerstein (1979) mériterait d'être explorée. Cette approche mise davantage sur les capacités "secrètes" que sur les déficits "apparents". Elle repose sur les principes suivants: l'enseignement est progressif, va du plus simple au plus complexe, tient compte des pré-requis et varie les modalités de présentation. Nous disions "à supposer" car si l'adulte utilise le registre de fonctionnement suffisant et non pas uniquement le plus développé du point de vue cognitif (Navarro: voir Not, 1982), alors il n'est peut-être pas toujours nécessaire de concentrer ses énergies sur l'atteinte des fonctions cognitives dites "supérieures".

L'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE

A - Définition et mesure

La définition généralement admise de l'adaptation psychosociale est celle de Grossman (1973: voir Nihira, 1976) qui se lit ainsi: degre auquel une personne satisfait aux conditions standard d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale, compte tenu de son âge et de son groupe culturel.

Les comportements adaptatifs sont révélés par les processus cognitifs, le fonctionnement sensorimoteur, le langage, la vie émotive, les manifestations de l'autonomie (exemples: soins apportés à son corps, capacités de gérer son budget ou d'effectuer des tâches ménagères) et de l'ajustement social (exemples: maîtriser un certain nombre d'habiletés de travail et se soucier de sa formation professionnelle).

Deux (2) aspects de l'adaptation psychosociale doivent retenir l'attention: chaque personne présente un patron unique de comportements adaptatifs et ceux-ci sont généralement considérés susceptibles d'être modifiés.

Par ailleurs, le terme lui-même fait l'objet de nombreuses discussions car il recouvre une multitude de variables complexes. Les chercheurs ne sont pas parvenus à s'entendre au sujet de l'importance relative de chacune des variables, ni non plus de leur valeur opérationnelle. Ainsi, certains tentent d'évaluer l'adaptation à l'aide de pas moins d'une centaine de variables et d'autres ne retiennent dans l'évaluation que les comportements, ou habiletés, faciles à observer et à mesurer.

Ces vingt (20) dernières années, plusieurs instruments de mesure ont été développés dans le but d'évaluer l'adaptation psychosociale. Il n'entre pas dans le propos de ce rapport de discuter de la pertinence et/ou de l'efficacité de ces instruments, mais il importe de souligner certaines de leurs caractéristiques communes: a) l'accent est mis sur des comportements plutôt que sur des processus cognitifs, b) le comportement est évalué par un observateur et non par la personne soumise à l'évaluation et c) les normes sont fixées à partir d'une population de personnes handicapées par une déficience intellectuelle. L'objectif généralement poursuivi

par l'évaluation est d'opérer le meilleur ajustement possible entre les habiletés manifestées et le milieu, et pour ce faire, la stratégie de choix est de modifier le(s) comportement(s) défaillant(s) ou de faire acquérir de nouvelles habiletés à la personne.

Avant de poursuivre la discussion, il convient de dire un mot sur l'instrument de mesure le plus employé, en Amérique comme à l'étranger, dans l'appréciation des forces et des faiblesses adaptatives. En effet, la grande majorité des études dont il sera question dans ces pages utilisent le AAMD: Adaptive Behavior Scale. Cet instrument comprend deux (2) parties. La première comporte dix (10) catégories de comportements vingt et une (21) sous-catégories pour un total de soixante-six (66) variables censées rendre compte de l'ensemble des habiletés nécessaires pour fonctionner de manière indépendante et assumer ses responsabilités personnelles et sociales. Chaque comportement est évalué sur la base de sa présence ou de son absence et de sa fréquence dans le répertoire comportemental. La seconde partie porte sur des comportements inadaptés. Le AAMD: ABS est très apprécié car il permet une description quantitative d'une vaste gamme de comportements adaptatifs, bien définis et distincts les uns des autres. En outre, un même sujet, sous des conditions différentes, présente le même profil.

B - Capacités d'adaptation psychosociale

Il s'agit maintenant d'estimer les capacités d'adaptation des adultes vivant avec une déficience intellectuelle. Si l'adaptation correspond aux mesures des inventaires des comportements adaptatifs, ces mesures renseignent peu quant aux capacités. Comment savoir ce dont une personne est capable? Comment prédire qui va s'adapter à quoi, et de quelle manière il ou elle y parviendra? Il n'est guère facile de répondre à ces questions, à l'égard de qui que ce soit. Lorsqu'une personne s'est bel et bien adaptée à une nouvelle situation, nous dirons qu'elle avait les capacités requises pour le faire. Voilà la seule certitude que nous ayions: l'évaluation "rétroactive", en quelque sorte, ne comporte aucun risque d'erreur.

Dans ces conditions, le mieux que nous puissions faire est de formuler des hypothèses, en observant surtout les capacités démontrées "après-coup". Plusieurs études nous

aident dans cette démarche: certaines portent sur l'évolution "naturelle" des comportements adaptatifs, d'autres, enfin, sur les possibilités d'améliorer l'adaptation.

Dans le premier groupe de travaux dont il sera question sur l'évolution "naturelle", les chercheurs utilisent de vastes échantillons de sujets de tous les groupes d'âge puis ils évaluent les comportements adaptatifs de chacun des sujets pour retracer leur évolution de la petite enfance à la vieillesse. A notre connaissance, cette procédure est peu employée, mais elle vaut d'être considérée et nous avons retenu deux études pour l'illustrer.

Le deuxième groupe de travaux est issu de la vague de désinstitutionnalisation. Ils sont réalisés, en effet, auprès de personnes ayant vécu au sein d'institutions un certain nombre d'années et devant désormais s'adapter à un environnement moins restrictif. Ici, nous présenterons deux (2) études longitudinales qui soulèvent d'intéressantes questions ainsi que plusieurs autres qui vérifient l'impact de certaines caractéristiques individuelles ou environnementales. Nous insistons davantage sur ces dernières car elles permettent une meilleure compréhension de l'adaptation.

Enfin, les travaux du dernier groupe sont d'un tout autre ordre. Jusqu'ici, aucune intervention n'avait été tentée pour modifier les comportements adaptatifs. Ici, les chercheurs essaient de transformer certains comportements et/ou d'en susciter de nouveaux. Ce type de recherches fournit de précieux renseignements quant aux possibilités de modifier le "cours naturel des choses".

Travaux du premier groupe: évolution naturelle des comportements adaptatifs

Nihira (1976) a observé comment évoluent les comportements adaptatifs de personnes ayant un handicap intellectuel léger, moyen ou sévère. L'échantillon se compose de trois mille trois cent cinquante-quatre (3 354) sujets institutionnalisés dont l'âge varie de quatre (4) à soixante neuf (69) ans. Les sujets sont évalués au moyen du AAMD: ABS.

Chez les handicapés légers et moyens, 90% de la croissance totale des comportements liés à l'autonomie est complétée vers dix (10) ou douze (12) ans. Les comportements liés à

la responsabilité personnelle ou sociale évoluent aussi sensiblement de la même façon chez les handicapés legers et moyens, bien que l'évolution soit un peu plus lente pour ces derniers. 90% de la croissance totale est achevée vers la fin de l'adolescence.

L'auteur retrace ainsi le développement des comportements adaptatifs: les comportements liés à l'indépendance se développent surtout pendant l'enfance pour graduellement laisser la place aux comportements liés à la responsabilité qui poursuivent leur évolution pendant l'adolescence. A l'âge adulte, les handicapés légers et moyens se comportent de la même façon et les courbes de croissance paraissent stables.

Eyman et Arndt (1982) ont aussi cherché à voir comment se développent les comportements adaptatifs, mais ils utilisent une procédure différente et tentent d'isoler les seuls effets de l'âge des autres effets. L'échantillon se compose de trois mille quatre cent cinquante-sept (3 457) sujets institutionnalisés et de trois cent douze (312) autres sujets qui vivent au sein de la communauté (famille ou foyer). Les sujets sont regroupés selon leur milieu de vie, leur âge cinq (5) à cinquante (50) ans, leur quotient intellectuel et la qualité de l'environnement. Ils sont évalués au moyen du AAMD: ABS. La qualité de l'environnement est définie par le nombre d'opportunités offertes aux sujets de s'engager dans des activités intellectuelles, sociales et récréatives.

Chose étonnante, les résultats révèlent que la qualité du milieu n'a aucun effet sur le développement des comportements adaptatifs. Les auteurs suggèrent que ce sont les comportements eux-mêmes qui déterminent la qualité de l'environnement, et pas l'inverse.

Pour le reste, les résultats rejoignent en partie ceux de Nihira (1976): quel que soit le quotient intellectuel, les comportements adaptatifs de tous les sujets évoluent avec le temps, bien qu'à un rythme différent, jusqu'à l'âge adulte. Cependant, les sujets de la communauté disposent d'un plus large éventail de comportements et ceux-ci sont mieux maîtrisés. Contrairement aux résultats de Nihira (1976), cependant, entre vingt (20) et cinquante (50) ans, l'adaptation des sujets institutionnalisés semble subir un certain déclin, alors qu'elle paraît s'améliorer un peu chez les sujets de la communauté. Enfin, après trente-cinq (35) ans, les courbes de développement présentent peu de stabilité, particulièrement pour les sujets qui vivent dans leur famille ou dans des foyers.

En résumé, Nihira (1976) et Eyman et Arndt (1982) conçoivent de la même façon le développement des comportements adaptatifs jusqu'à l'âge adulte: quel que soit le quotient intellectuel, ces comportements évoluent avec le temps, mais à rythme différent. Toutefois, à l'âge adulte, les données sont contradictoires: stabilité ou changement?

Travaux du deuxième groupe: adaptation au milieu et influence de certaines caractéristiques individuelles ou environnementales

Jackson (1977) commente les résultats de l'étude la plus prestigieuse de ce groupe: l'étude longitudinale, désormais classique, effectuée au Nebraska par Baller en 1935, Charles en 1950, Miller en 1961 et Baller, Charles et Miller en 1964 (Baller, 1936; Charles, 1953; Miller, 1965; Baller, Charles et Miller, 1967: voir Jackson, 1977). Les données de ce travail sont souvent citées comme autant de preuves des capacités d'adaptation des adultes handicapés intellectuels. Elles ont été largement utilisées pour étayer la thèse que la majorité de ces adultes s'adaptent avec succès.

Jackson (1977) reprend l'analyse des données recueillies sur une trentaine d'années et démontre que de nombreuses erreurs méthodologiques jettent un voile sur les conclusions résolument optimistes de l'ouvrage. Entre autres erreurs, il signale une mauvaise évaluation des aptitudes intellectuelles des sujets et les changements importants subis par l'échantillon (nombre et composition).

Des instruments de mesure différents ont été employés au fil des ans; seuls cent vingt sept (127) des deux cent six (206) sujets de l'étude originale ont été évalués en 1950 et aucun en 1961, où les chercheurs avaient alors procédé à de simples estimations. En 1964, l'échantillon avait perdu cent (100) sujets. Les résultats relatifs à l'emploi (65% des sujets travaillent en 1964, contre seulement 27% en 1935) sont donc obtenus à partir d'un échantillon très réduit. De plus, 80% des sujets vivent alors sous le seuil de la pauvreté. Finalement, l'auteur souligne les taux anormalement élevés de décès, de sujets qui vivent seuls (isolement) et qui ont eu des problèmes avec la loi.

Jackson (1977) se demande, dans ces conditions, comment accorder du crédit aux deux (2) conclusions majeures de l'ouvrage qui indiquent d'une part que les quotients intellectuels des sujets ont connu des gains substantiels et, d'autre part, que le statut social des sujets s'est amélioré avec le temps.

Le travail de Edgerton (1976) est lui aussi fréquemment donné en exemple dans la littérature. Cet auteur a observé et interviewé un certain nombre d'adultes ayant vécu la désinstitutionnalisation, deux (2) ans, puis quatorze (14) ans plus tard. Quarante-huit (48) sujets ont été rencontrés en 1960, et trente (30) en 1972. Les entrevues portent principalement sur l'emploi, les revenus, les loisirs, la vie conjugale et familiale. Les degrés d'autonomie et de compétence sociale atteints sont évalués à partir de l'histoire biographique des sujets.

En 1960, l'auteur insiste sur le fait que les sujets associent presqu'exclusivement la réussite de leur adaptation au support reçu (d'un ami "bienfaiteur"). En 1972, onze (11) sujets comptent encore sur un tel appui.

Par rapport à l'emploi, Edgerton (1976) nous rappelle que le succès professionnel a toujours été considéré comme l'un des ingrédients majeurs d'une adaptation réussie. Or, un grand nombre de sujets ont cessé de travailler entre 1960 et 1972, des femmes, surtout, pour qui le mariage et la vie de famille sont devenus plus importants. Sur les quinze (15) hommes rencontrés en 1972, sept (7) occupent le même emploi qu'en 1960.

La vie de famille et les loisirs intéressent définitivement plus les sujets que la vie professionnelle. Pour rendre compte de leur témoignage, l'auteur conclut que la compétence semble moins nécessaire pour eux que la confiance, l'indépendance, moins qu'une impression subjective de bien-être. En fait, ces sujets semblent avoir développé leur propre vision de ce qui constitue une adaptation réussie. Voilà justement l'un des aspects les plus intéressants de cette étude: l'écart révélé entre les critères traditionnels de l'adaptation (compétence et autonomie) et ceux des sujets eux-mêmes (bien-être et satisfaction personnelle). Selon l'évaluation effectuée sur la base des critères traditionnels, entre 1960 et 1972: huit (8) sujets ont accompli des progrès, douze (12) en sont au même point et dix (10) rencontrent de sérieuses difficultés. Or, douze (12) sujets se disent plus heureux, sept (7), aussi heureux et six (6), moins heureux.

Les deux (2) études dont il vient d'être question montrent que nous en savons beaucoup moins sur l'adaptation psycho-sociale des adultes handicapés par une déficience intellectuelle que nous aimerions le croire. Elles ont le mérite de soulever de nombreuses questions:

- les sujets dont on a perdu la trace ou qui refusent de collaborer sont ils ceux qui rencontrent le plus, ou le moins, de difficultés?

- qu'est-ce qu'une adaptation réussie? s'agit-il de faire preuve d'indépendance? à quel prix? de travailler? selon quelle rémunération? etc.

Cependant, ces études renseignent peu quant à l'impact des caractéristiques personnelles des sujets sur l'adaptation, ni non plus quant aux effets éventuels de l'environnement.

Thiel (1981) a examiné les effets des caractéristiques individuelles (âge, Q.I., comportements adaptatifs) et d'un nouveau milieu de vie sur l'adaptation psychosociale. Parmi les trois cent trente-six (336) adultes désinstitutionnalisés d'un même centre entre 1975 et 1979, trente-six (36) ont été réadmis, signe d'une adaptation ratée. L'auteur a rencontré et évalué vingt-quatre (24) de ces adultes (AAMD: ABS), qu'il a comparés à un groupe-contrôle formé de vingt-cinq (25) sujets qui sont parvenus à s'adapter à leur nouveau milieu.

Les résultats démontrent que ni l'âge, ni le quotient intellectuel n'ont un impact sur l'adaptation. Le seul trait qui permette de distinguer entre les deux (2) groupes de sujets est la fréquence plus élevée de comportements inadaptés chez ceux qui ont échoué (agressions, "acting-out", fugues, etc). Aucune autre distinction n'a pu être faite, concernant notamment les caractéristiques du nouveau milieu de vie; l'auteur estime avoir employé des mesures inadéquates. Il conclut à l'importance de s'efforcer de corriger les comportements inadaptés.

Willer et Intagliata (1981) ont mené une étude semblable. Ici, une adaptation réussie correspond d'une part aux critères traditionnels (indépendance et responsabilité: AAMD: ABS) et, d'autre part, à l'utilisation faite par les adultes des ressources communautaires sur une période de trois (3) ans. Trois cent trente-huit (338) personnes ayant été désinstitutionnalisées et vivant désormais dans des foyers d'accueil ou de groupe ont été évaluées avant de quitter l'institution, puis quelque temps après.

Encore ici, ni l'âge, ni le quotient intellectuel ne semblent jouer un rôle dans l'adaptation; seuls le nombre et le type de comportements adaptatifs présents avant le départ

de l'institution ont un impact. En d'autres mots, l'adaptation à un nouveau milieu est déterminée par la présence, dans le répertoire comportemental, d'un certain nombre d'habiletés liées à l'autonomie et à la compétence. Cependant, certains sujets ont progressé, en raffinant certaines de leurs habiletés ou, même, en développant de nouvelles habiletés. Les auteurs attribuent ces progrès à certaines caractéristiques du nouveau milieu: là où les responsables des foyers sont jeunes, instruits et/ou chaleureux, les sujets semblent développer leurs capacités; par contre, des attitudes surprotectrices entravent le développement des comportements liés à l'indépendance et à la responsabilité. Plus important peut-être, les foyers où l'on se montre sensible à la question des droits individuels, à l'aise avec les principes de la normalisation et où de nombreuses activités sont offertes contribuent à l'amélioration de l'adaptation des résidents.

Kleinberg et Galligan (1983) ont évalué l'adaptation à un nouveau milieu de vingt (20) adultes handicapés intellectuels dont l'âge varie de 18 à 74 ans, et le quotient intellectuel de 10 à 51 (échelle de Weschler). Les sujets sont évalués au moyen du AAMD: ABS et de l'échelle de Minnesota dès leur départ de l'institution, puis quatre (4), huit (8) et douze (12) mois plus tard. Les résultats varient énormément d'une fois à l'autre: plusieurs des progrès constatés après quatre (4) mois ont perdu de leur importance après un an. Les sujets ont progressé par rapport aux comportements liés au langage, à l'entretien ménager et à la socialisation. De plus, l'amélioration survient peu de temps après le changement de milieu. Ces résultats rejoignent ceux de nombreuses études (Aanes et Moen, 1976; Efthimiou et Lemanowicz, 1982: voir Kleinberg et Galligan, 1983; Hemming, Lavender et Pill, 1981; Thompson et Carey, 1980; Witt, 1981).

Les auteurs s'interrogent sur le fait que l'amélioration se produit à un moment précis, et non de manière graduelle. Ils concluent que les changements observés, les progrès, ne sont que les manifestations d'habiletés déjà inscrites dans le répertoire comportemental des sujets, manifestations rendues possibles par le nouveau milieu qui non seulement les permet, mais aussi, sans doute, les renforce. En effet, les sujets ont davantage l'opportunité de développer leur langage, leurs habiletés sociales et leurs capacités d'effectuer des tâches domestiques. Kleinberg et Galligan (1983) soutiennent qu'il n'y a que deux (2) façons d'améliorer les comportements adaptatifs: soit de soumettre le sujet à un traitement particulier, soit de modifier l'environnement.

Hemming (1986) a observé et évalué cinquante (50) adultes handicapés par une déficience intellectuelle moyenne et sévère quatre (4), neuf (9), douze (12), vingt-quatre (24), et soixante-six (66) mois après la désinstitutionnalisation. Les sujets sont évalués au moyen du AAMD: ABS et de tests portant sur les habiletés linguistiques, puis comparés à un groupe-contrôle de sujets qui n'ont jamais quitté l'institution.

Certains comportements s'étaient développés après les quatre (4) premiers mois, mais peu d'entre eux s'étaient maintenus un an: seulement les habiletés liées au langage, à l'entretien ménager et à la socialisation.

Après cinq ans et demie (5 1/2), onze (11) sujets ont été réadmis à l'institution (pour comportements inadaptés) et l'étude s'est faite auprès de trente-deux (32) sujets. Certains des comportements qui s'étaient développés pendant les premiers mois, sans pour autant s'être maintenus, ont à nouveau progressé. Néanmoins, une seule différence significative est notée entre le groupe expérimental et le groupe-contrôle: l'exécution des tâches domestiques, par ailleurs le seul comportement à avoir évolué sans cesse pendant cinq ans.

A partir des études recensées jusqu'à maintenant, il est permis d'émettre les hypothèses qui suivent.

1. Il semble entendu que les comportements adaptatifs se développent au moins jusqu'à l'âge adulte (Nihira, 1976; Eyman et Arndt, 1982).

2. Non seulement la définition du terme "adaptation" est-elle sujette à controverse, mais encore il y a lieu de s'interroger sur ce qu'est une adaptation "réussie".

3. Chez l'adulte, ni l'âge, ni le quotient intellectuel ne peuvent prédire l'adaptation psychosociale (King, Soucar et Isett, 1980; Thiel, 1981; Willer et Intagliata, 1981); de plus, l'adaptation peut varier énormément avec le temps (Edgerton, 1976; Eyman et Arndt, 1982; Hemming, 1986; Kleinberg et Galligan, 1983).

4. Les comportements inadaptés nuisent à l'adaptation (Hem ming, 1986; Reiter et Levi, 1980; Thiel, 1981).

5. La majorité des adultes désinstitutionnalisés s'adaptent à leur nouveau milieu. C'est donc dire qu'ils ont les capacités de le faire, qu'ils disposaient d'un certain nombre de comportements adaptatifs même s'ils ne les uti lisaient pas. Nous avons vu que certains des supposés "progrès" accomplis n'étaient que des manifestations d'habiletés déjà inscrites dans le répertoire comporte- mental et devenues nécessaires dans le nouveau milieu (Kleinberg et Galligan, 1983; Willer et Intagliata, 1981).

6. Il ne paraît jamais y avoir d'évolution "spontanée" des comportements adaptatifs (à l'âge adulte).

7. Les facteurs environnementaux exercent peut être une influence sur l'adaptation, mais les données ne permet- tent pas d'établir de relations probantes.

Mentionnons que les difficultés rencontrées dans la recherche de variables pronostics sont surtout attribuées à des schémas de recherche inadéquats.

Travaux du troisième groupe: <u>modification des comportements adaptatifs</u>

Schalock et Harper (1978, 1981) ont examiné les effets d'un entraînement aux habiletés associées à l'indépendance [soixante-dix-huit (78) comportements] et au travail [soixante-deux (62) comportements] sur l'adaptation au milieu et au travail de cent treize (113) adultes handicapés par une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Il ne nous appa- raît pas nécessaire de discuter ici des particularités de l'en- traînement puisqu'il fera l'objet d'un prochain chapitre. Disons simplement qu'il s'appuie sur les principes de l'apprentissage social.

Cette étude comporte plusieurs aspects intéressants: le programme de formation vise à permettre aux sujets de vivre seuls ou en appartement supervisé et de travailler; il s'échelonne sur une période de cinq (5) ans, de sorte qu'après la formation, les sujets continuent d'être supportés.

Dans un premier temps, les sujets sont formés à fonctionner de manière indépendante (durée: un an). Soixante-neuf (69) d'entre eux ont pu quitter l'institution après cette année. Ils seront visités régulièrement pendant au moins deux (2) ans, et davantage si nécessaire [une fois la semaine durant les six (6) premiers mois, puis aux trois (3) semaines, etc].

La formation aux habiletés de travail occupe la deuxième année du programme pour les sujets qui ont complété la première phase de l'entraînement. Les sujets sont aidés dans leur recherche d'un emploi et, encore ici, ils seront visités et supportés pendant au moins deux (2) ans.

Les sujets qui se débrouillent sans problème après le suivi de deux (2) ans (à la maison puis au travail) cessent d'être supportés. Pendant cette période, presque tous les sujets ont reçu de l'aide dans l'un ou l'autre des domaines suivants: faire ses achats, régler ses comptes, occuper ses temps de loisirs et prendre des rendez vous (médecin, etc).

A ce stade-ci de l'étude, les sujets les plus jeunes, les plus "intelligents" (Q.I.: 66, échelle de Weschler) et qui maîtrisent un grand nombre d'habiletés (même des habiletés qui n'ont pas fait l'objet de la formation: les opérations symboliques, par exemple) sont ceux qui s'adaptent avec le plus de succès à leur nouveau milieu. Par contre, ce sont les sujets les plus âgés, qui ont de la facilité à communiquer et de bonnes habiletés sensorimotrices qui réussissent le mieux au travail. Les auteurs suggèrent que des habiletés différentes sont en jeu pour fonctionner de manière indépendante ou occuper un emploi.

Après cinq (5) ans, quatorze (14) sujets ont du être replacés dans un environnement restrictif (pour comportements inadaptés, difficultés liées à la préparation des repas et à l'entretien ménager, problèmes légaux (chèques sans provision, vols). Tous les autres sujets fonctionnent de manière autonome cinquante-cinq (55). Avec le temps, le quotient intellectuel et les habiletés académiques deviennent moins importants. Les habiletés essentielles sont de pouvoir préparer ses repas, établir des relations interpersonnelles et utiliser les ressources communautaires.

Vingt-sept (27) sujets ont complété tout le programme et n'ont plus aucune aide. De ce nombre, vingt-trois (23) travaillent (emplois non spécialisés), mais leurs revenus sont inférieurs à la moyenne. Pendant leurs temps libres, ils écoutent la télévision la semaine et, la fin de semaine, s'occupent de la maison et se distraient: sorties au cinéma, au restaurant, dans les magasins, activités sportives. La plupart ont des amis, mais neuf (9) n'en ont aucun: le plus souvent, les amis sont d'autres membres du programme. Ils utilisent les ressources de leur quartier en moyenne six fois et demie (6 1/2) par mois: centre d'achats, église, buanderie, épiceries, banque et bureau de poste.

Les données relatives à la qualité de vie des sujets incitent les auteurs à user de prudence dans leurs conclusions. Ils estiment que les sujets mènent des activités normales et font bon usage des ressources communautaires, mais qu'ils ont des revenus insuffisants et vivent dans un certain isolement. Ils insistent sur la nécessité de corriger les comportements inadaptés, de s'attarder aux impressions subjectives des sujets et, finalement, de trouver des moyens d'éviter qu'un milieu peu restrictif ne devienne très restrictif au point de vue de la qualité de vie.

LE POTENTIEL D'APPRENTISSAGE EN TERME D'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE

Traditionnellement, le potentiel d'apprentissage se définit par la capacité à tirer profit d'un apprentissage centré sur la modification des structures cognitives. Si nous élargissons cette définition à tout apprentissage, il ne fait aucun doute que les adultes handicapés par une déficience intellectuelle légère ou moyenne peuvent acquérir un grand nombre de comportements adaptatifs. Si les apprentissages ne se produisent pas "spontanément" à l'âge adulte, la capacité de réaliser des apprentissages n'est pas exclue pour autant sous certaines conditions: si ces adultes suivent un programme de formation par exemple (Kleinberg et Galligan, 1983; Schalock et Harper, 1978, 1981). Quant à décrire précisément quels apprentissages peuvent être effectués, c'est autre chose. Mais il est facile d'énumérer ceux qui, dans la littérature, ont fait l'objet d'un programme de formation (avec succès): préparer les repas, entretenir la maison, gérer ses comptes, faire des achats, travailler, améliorer ses relations interpersonnelles, occuper ses temps de loisirs, utiliser les transports en commun, se servir des ressources communautaires.

Cette (courte) liste représente à peu de choses près toutes les tentatives menées auprès d'adultes par rapport à l'acquisition de comportements adaptatifs.

Cette réflexion soulève bien plus de questions qu'elle n'assure de réponses: que peuvent apprendre ces adultes?, bien sûr, mais aussi pour qui est-il possible d'apprendre?, ont-ils la faculté d'apprendre ce dont ils ont réellement besoin?, ou encore qu'ont-ils besoin d'apprendre?... Toute question qui ne puisse admettre de réponses simplistes. D'une part, ni l'âge, ni le quotient intellectuel ne prédisent les capacités d'adaptation, lesquelles semblent, en outre, varier avec le temps (Edgerton, 1976; Eyman et Arndt, 1982; Hemming, 1986; Kleinberg et Galligan, 1983; Thiel, 1981; Willer et Intagliata, 1981). D'autre part, règle générale, le choix des habiletés à enseigner repose sur le jugement des chercheurs. Cette approche n'offre aucune garantie que les habiletés enseignées sont celles dont la personne a besoin, ni non plus celles qui sont (et seront) utiles et suffisantes. Or, nous savons que le choix des comportements à enseigner est d'autant plus important que des habiletés différentes sont en jeu pour fonctionner de manière indépendante ou occuper un emploi (Schalock et Harper, 1978, 1981). Les seules habiletés qui paraissent absolument essentielles à l'adaptation sont de pouvoir préparer ses repas, exécuter des tâches domestiques, établir des relations interpersonnelles et utiliser les ressources communautaires, toutes choses que l'adulte handicapé par une déficience intellectuelle a la faculté d'apprendre.

Nous devons malheureusement admettre, au risque de nous répéter, qu'il est à proprement parlé impossible d'évaluer l'aptitude à l'apprentissage <u>avant</u> que l'apprentissage n'ait eu lieu. S'il est "relativement" simple d'estimer ce qu'une personne n'a pas (encore) appris, en aucun cas cela ne témoigne d'une inaptitude à l'apprentissage. Bien sûr, il serait naïf de prétendre que l'adulte handicapé intellectuel possède les capacités de <u>tout</u> apprendre, comme ce le serait pour vous et moi, mais il serait insensé de croire qu'il ne peut apprendre que ce qu'il a appris jusqu'à maintenant.

Deuxième partie

Quelles sont les approches andragogiques à privilégier et quelles sont les principales conditions à mettre en place qui favoriseraient le développement des capacités psychosociales d'adaptation tout en tenant compte de la mission éducative d'une commission scolaire?

PRÉSENTATION DU CONTENU DE CETTE PARTIE

Pour discuter des approches et des conditions à mettre en place qui favoriseraient le développement des capacités psychosociales d'adaptation, il importe de procéder à l'examen des procédures couramment utilisées pour enrichir le répertoire des comportements associés à l'indépendance et à la responsabilité. De nombreux chercheurs se sont penchés sur cette question ces dernières années. Essentiellement, la recherche appliquée s'inspire d'un modèle classique de l'apprentissage social.

Nous présenterons dans un premier temps plusieurs études dérivées de ce modèle. Dans un second temps, nous exposerons les travaux de L. Brown, l'un des chercheurs-praticiens les plus en vue à l'heure actuelle. Brown utilise, dirions-nous, un modèle modifié d'apprentissage social. Enfin, nous jetterons un coup d'oeil sur un "modèle-maison", celui de la Commission scolaire des Mille-Iles.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPORTEMENTS ADAPTATIFS

A. Etudes dérivées du modèle d'apprentissage social

Etant donné leur grand nombre, nous n'avons pu considérer tous les travaux. Ainsi, le domaine de la formation professionnelle, qui accapare la plus grande partie des travaux de la recherche appliquée, sera peu touché.

Nous avons donc dû nous limiter, mais en prenant soin de retenir, parmi l'ensemble des études, celles qui illustrent bien l'état actuel de la recherche. Ces études portent sur: l'affirmation de soi, la communication et l'affirmation de soi, l'utilisation des transports en commun (autobus), l'initiation à la consommation (faire des achats).

Selon le modèle de l'apprentissage social, pour qu'un comportement se développe correctement, il faut: avoir eu l'occasion de l'observer, avoir pu l'exécuter, avoir reçu une rétroaction appropriée, avoir pu le pratiquer de nouveau et, plus, dans une variété de situations et, enfin, avoir été

encouragé. Le programme classique de formation comporte les stratégies suivantes: directives ("instruction"), apprentissage vicariant ("modeling"), pratique ("rehearsal"), rétroaction ("feedback") et renforcement; en général, la pratique se fait par un jeu de rôle. Sauf indication contraire, les études recensées utilisent ce programme.

Affirmation de soi

L'affirmation de soi concerne la capacité d'une personne à adresser une remarque agréable, à y répondre, ainsi qu'à réagir à des propos critiques ou provocants; les instruments d'évaluation présentent des mises en situation.

Stacy, Doleys et Malcolm (1979) ont vérifié l'efficacité d'un entraînement aux habiletés sociales pour des adultes handicapés par une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Les vingt (20) sujets sont évalués au moyen du Behavioral Assertiveness Test qui porte sur: le contact visuel, le temps de latence, le nombre de mots par réponse, le contenu de la réponse (pertinence, originalité). Ils sont comparés à un groupe-contrôle (au pré et au post test).

Le programme classique de formation est utilisé, à une variante près: les sujets sont aussi renforcés à l'extérieur (à la maison). Chaque sujet est entraîné pendant vingt (20) sessions de trente (30) minutes.

Les résultats indiquent que les sujets du groupe expérimental ont fait des gains significatifs par rapport au groupe-contrôle, sauf pour le temps de latence. (Nous devons préciser toutefois que les sujets des deux (2) groupes sont mal assortis).

Bornstein et al. (1980) ont eux aussi cherché à démontrer l'efficacité d'un entraînement aux habiletés sociales pour une population semblable.

Les sujets sont évalués à l'aide du Interpersonal Behavior Role-Playing Test qui considère: le contact visuel, les gestes, la posture, le temps de latence, le nombre de mots par réponse, la durée de la réponse, la prononciation, le timbre de voix et le contenu. Ici, le pré-test sert à établir un niveau de base pour chaque sujet, lequel permet

d'une part de fournir un traitement plus individualisé et, d'autre part, de mesurer les progrès accomplis en comparaison à ce niveau de base.

Le programme classique de formation est employé et il est appliqué durant huit (8) sessions individuelles. Les résultats montrent une amélioration marquée de tous les comportements évalués; cependant, les sujets n'ont pas atteint un degré de maîtrise parfaite (évaluation critériée). Un mois plus tard, les gains sont maintenus et se sont généralisés.

Senatore, Matson et Kazdin (1982), pour leur part, ont comparé le programme classique à un programme de formation modifié quant au style de la pratique. Les jeux de rôle, en effet, sont menés avec plusieurs partenaires différents, autres que le formateur. Le traitement est appliqué pendant dix (10) sessions de groupe, à une heure chacune. Les résultats révèlent que l'approche modifiée est significativement plus efficace que le format classique. Les acquis sont maintenus six (6) mois plus tard.

Les deux (2) aspects étant associés l'un à l'autre, de nombreux schémas de recherche incluent à la fois des habiletés liées à la communication et à l'affirmation de soi.

Meredith et al. (1980) ont analysé les effets d'un entraînement de groupe aux habiletés sociales pour de jeunes adultes handicapés intellectuels moyens. Les habiletés à l'étude sont les suivantes: initier une conversation, offrir son aide ou sa participation, exprimer son intérêt, son empathie et sa colère.

Au pré et au post-test, les sujets sont observés au cours d'une interaction de deux (2) minutes avec chacun des formateurs, un homme et une femme; ils sont comparés à un groupe-contrôle.

Aux stratégies habituelles du programme classique de formation s'ajoutent: le façonnement ("shaping"), l'utilisation des pairs pour la rétroaction, le renforcement de comportements tels que la ponctualité et l'assiduité aux séances d'entraînement.

Les auteurs concluent à la réussite totale du programme.

Bates (1980) a étudié quatre (4) types d'interactions: s'engager dans une courte conversation, demander de l'aide, s'opposer, tolérer une critique; quatre (4) jeux de rôles sont employés pour chacun des types d'interaction [deux (2) servent à l'entraînement et deux (2) autres à la généralisation]. La pertinence des réponses des sujets est évaluée de manière subjective par des observateurs (sur une échelle de 0 à 5). Huit (8) sujets, quatre (4) handicapés intellectuels légers et quatre (4) autres, moyens sont comparés à un groupe-contrôle.

Encore ici, le programme classique de formation comporte quelques ajouts: l'utilisation des pairs pour la rétroaction, l'emploi des sujets eux-mêmes comme formateurs vers la fin de l'entraînement, le renforcement de comportements tels que l'assiduité et la pratique avec l'entourage. L'entraînement consiste en douze (12) sessions de groupe d'une durée de une heure, échelonné sur un mois.

Pour vérifier les effets du programme, l'auteur exploite une procédure tout à fait originale (post-test). L'évaluation a lieu dans le milieu familial des sujets et dans une épicerie. Chaque sujet doit faire un achat: l'item est difficile à trouver (demande d'aide); un étranger engage une conversation (courte durée), puis un autre le devance alors qu'il attend en file pour payer (s'opposer). A son retour, on lui signale qu'il a commis plusieurs erreurs (tolérer la critique).

Les résultats dénotent que les sujets du groupe expérimental ont fait des gains significatifs par rapport au groupe contrôle, pour ce qui est du moins des mesures obtenues dans le milieu "naturel". Cependant, les résultats des deux (2) groupes, à l'épicerie, sont sensiblement les mêmes.

Matson et Andrasik (1982) ont mené une série d'études pour évaluer l'efficacité relative de nombreux formats d'entraînement: auto-renforcement [deux (2) sujets], classique, [trois (3) sujets], auto-contrôle et auto-renforcement [trois (3) sujets]. Au pré-test, le style d'interaction des sujets est observé, en milieu naturel, pendant leurs temps libres (ex.: demandes pour participer à une activité, remerciements, compliments, plaintes, insultes, etc). Le post-test est aussi effectué dans le milieu naturel.

Les résultats montrent que le programme de formation classique jumelé aux procédures d'auto-contrôle et d'auto-renforcement est significativement plus efficace que les deux (2) autres formats, bien que tous les sujets aient réalisé des gains importants. Il semble que l'auto-contrôle possède de nombreux avantages: non seulement en suscitant une participation active au sujet, mais surtout en empêchant toute forme de dépendance de s'installer entre ce dernier et le formateur (Matson, Marchetti et Adkins, 1980). Cette procédure facilite ainsi la généralisation.

Utilisation des transports en commun (autobus)

Hughson et Brown (1975) ont enseigné à quinze (15) jeunes adultes handicapés par une déficience intellectuelle (Q.I.: 53 ou 58, selon l'instrument) à se déplacer, seuls, en autobus, de la maison au travail (et vice-versa). Un grand nombre d'habiletés sont en cause: traverser les rues (avec ou sans feux de circulation), reconnaître le numéro de l'autobus, payer le bon montant, demander une correspondance, adopter une conduite appropriée dans l'autobus, etc. Chaque tâche est soigneusement analysée de manière à définir toutes ses composantes.

Un pré-test évalue le niveau de base de chaque sujet. Le programme de formation comporte quatre (4) phases et chacune d'elles est pratiquée aussi souvent que nécessaire (sur-apprentissage):

a) l'instructeur et le sujet font ensemble le trajet du travail à la maison de ce dernier: l'instructeur fournit toutes les directives nécessaires et démontre la marche à suivre ("modeling") à des heures de faible affluence;

b) maintenant, l'instructeur s'informe de la marche à suivre auprès du sujet et l'aide au besoin;

c) c'est au tour du sujet à démontrer tout ce qu'il faut faire;

d) le sujet voyage seul et un observateur l'évalue à son insu.

L'entraînement a lieu deux (2) ou trois (3) fois la semaine. La réussite équivaut à effectuer un aller-retour trois (3) fois consécutives. Les problèmes les plus fréquents en cours d'entraînement sont les suivants: reconnaître le numéro de l'autobus, attendre les directives même en sachant ce qu'il faut faire, traverser les rues aux feux de circulation, avoir peur de se perdre (anxiété).

Les résultats révèlent que tous les sujets ont réussi. En moyenne, ils ont pris dix-huit (18) sessions pour compléter le programme [entre trois (3) et cinquante-et-un (51)]. Aucune relation n'a été observée entre le quotient intellectuel et la vitesse de l'apprentissage.

Ce programme a été repris ensuite avec dix-sept (17) autres sujets, avec le même succès.

Robinson et al. (1984) ont également enseigné à trente-quatre (34) sujets, âgés de quinze (15) à quarante-six (46) ans, à se déplacer en autobus par leurs propres moyens. Douze (12) sujets en sont à leurs toutes premières armes; les autres ont un peu d'expérience. Les stratégies utilisées sont celles du format classique.

La première partie du programme se déroule en classe et elle consiste à familiariser les sujets avec tous les stimuli impliqués dans la tâche (discrimination): ils apprennent ici à reconnaître le numéro de l'autobus, à entrer et à sortir, à payer, etc. La deuxième partie prend place sur le terrain IN VIVO.

Les résultats indiquent que tous les sujets ont acquis les habiletés nécessaires [quinze (15)] et les ont maintenues un an plus tard. La durée moyenne de l'entraînement est de douze (12) heures. Les auteurs concluent qu'il est plus rentable (en temps et en argent) de procéder d'abord à un entraînement en classe plutôt que de tout réaliser IN VIVO.

Initiation à la consommation

Marholin et al. (1979) ont procédé à l'entraînement IN VIVO de nombreuses habiletés auprès de quatre (4) adultes handicapés par une déficience intellectuelle sévère, âgés de

trente-neuf (39) à soixante-trois (63) ans. Les sujets doivent apprendre à utiliser les transports en commun, à faire des achats et à prendre un repas chez Mc Donald; l'analyse de tâches a permis d'identifier, dans l'ordre: vingt (20), vingt-huit (28) et vingt-neuf (29) habiletés. Les sujets sont évalués par observation directe.

La formation reprend les stratégies habituelles et consiste en onze (11) sessions de trois (3) heures par sujet. L'enseignant travaille toujours avec deux (2) sujets à la fois, dont l'un a déjà été initié et sert de modèle à l'autre.

Les résultats montrent que les sujets parviennent à une certaine maîtrise des habiletés (60 à 70% de la maîtrise parfaite, selon une évaluation critériée). Ils se sont généralisés à d'autres situations [deux (2) magasins différents].

Les auteurs interprètent ces données avec prudence. D'une part, la durée totale de la formation [trente-trois (33) heures] est limitée compte tenu du nombre et de la complexité des habiletés à l'étude. D'autre part, certains sujets n'avaient pas tous les pré-requis nécessaires pour parfaire les apprentissages (pour payer correctement, par exemple). Une formation préalable en classe aurait sans doute permis de corriger ces lacunes. Par ailleurs, ils estiment qu'il n'est pas toujours nécessaire de développer une maîtrise parfaite.

Matson (1981) a enseigné à dix (10) adultes ayant un handicap intellectuel moyen à faire des achats (à l'épicerie). Les sujets sont évalués à partir d'une grille d'observation comprenant quatorze (14) habiletés: choisir le bon magasin, consulter sa liste, trouver les vingt (20) items nécessaires, porter attention à la quantité, etc. Ils sont comparés à un groupe-contrôle (pré et post-test).

En plus du format classique d'entraînement, des procédures d'auto-évaluation sont exploitées. L'entraînement se déroule en classe et à l'épicerie (alternativement) pendant vingt (20) jours. Un enseignant a la charge de cinq (5) sujets. Au post-test, les sujets sont observés là où l'entraînement a pris place et dans une autre épicerie.

L'analyse des résultats révèlent que sept (7) des dix (10) sujets au groupe expérimental maîtrisent toutes les habiletés; les trois (3) autres ont atteint un degré de maîtrise qui se situe entre soixante-dix (70) et quatre-vingt cinq (85)%. En fait, le degré de maîtrise observé chez les sujets est en tout point semblable à celui d'un échantillon de sujets non handicapés.

Commentaires

Ces études nous éclairent sur une quantité d'aspects à considérer lorsqu'il s'agit de planifier une intervention visant à enrichir le répertoire comportemental: 1) le choix des habiletés, 2) la mesure, 3) la formation et 4) la généralisation.

1. Pour ce qui est du choix des habiletés, la nécessité de procéder à une minutieuse analyse de tâches fait l'unanimité.

2. En ce qui concerne la mesure, il est fort avantageux d'évaluer le niveau de base: il serait bien inutile d'enseigner à quelqu'un ce qu'il sait déjà, mais il est important de connaître ce qu'il sait maintenant pour reconnaître ses progrès.

3. La formation, quant à elle, doit être envisagée sous l'angle des sujets, de la durée ainsi que des stratégies. Plusieurs auteurs partagent l'avis que la motivation d'un sujet à apprendre et à utiliser ses acquis (... encore faut-il avoir l'occasion de le faire) doivent retenir l'attention (Bauman et Iwata, 1977; King, Soucar et Isett, 1980; Reiter et Levi, 1980). Ensuite, la formation peut être conduite sur une base individuelle ou de groupe. L'approche de groupe recèle des avantages incontestables: les pairs peuvent servir de modèles ou, même, procurer de la rétroaction, et d'autant plus si le groupe est homogène à l'égard du niveau de base. Dans le cas contraire, les membres les plus habiles risquent de devenir ennuyés par les trop nombreuses répétitions.

La durée varie selon le nombre et la complexité des habiletés en cause: plus le programme est ambitieux, plus il faut y mettre le temps.

Par rapport aux stratégies, il apparaît clairement que le programme classique de formation rend possible l'acquisition des habiletés. Plusieurs insistent sur l'importance de la pratique. Le choix du jeu de rôle est important car il y a peu de corrélation entre les performances dans un jeu de rôle "structuré" et dans une situation de la vie courante. C'est pourquoi les chercheurs tentent de plus en plus d'employer des situations signifiantes pour la personne, semblables à celles qu'elle rencontre dans sa vie. Finalement, les techniques d'auto-contrôle sont prometteuses: elles ne sauraient remplacer le format classique, mais elles le nourissent et contribuent à la généralisation.

4. Certaines stratégies visant la promotion du maintien et de la généralisation des acquis ont été éprouvées. Pour que la personne puisse utiliser ses acquis dans une grande variété de situations, il faut miser sur des stratégies qui améliorent la capacité à faire les discriminations appropriées; les stratégies suivantes y concourent:

   - utiliser les pairs comme modèles (Marholin et al., 1979);
   - utiliser les pairs pour la rétroaction (Bates, 1980; Meredith et al., 1980);
   - utiliser les pairs comme formateurs (Bates, 1980);
   - employer plusieurs formateurs (Senatore, Matson et Kazdin, 1982);
   - reproduire des situations de la vie de tous les jours dans les jeux de rôle;
   - aménager des renforcements dans le milieu naturel (Stacy, Doleys et Malcolm, 1979);
   - effectuer la formation en plusieurs endroits (Marholin et al., 1980);
   - réaliser la formation IN VIVO, du moins en partie (Bates, 1980; Hughson et Brown, 1975; Marholin et al., 1980; Matson, 1981; Robinson et al., 1984).

B. Travaux de L. Brown

Brown propose un modèle d'enseignement aux habiletés fonctionnelles adaptées à l'âge chronologique, dans des milieux naturels. Ce modèle comprend six (6) étapes et il repose sur trois (3) hypothèses: nous avons la responsabilité d'aider les personnes handicapées par une déficience intellectuelle à vivre de manière aussi indépendante et productrice que possible; les personnes handicapées possèdent une grande variété de capacités; un enseignement aux habiletés fonctionnelles conduit dans des milieux "simulés" n'est pas efficace.

Par habiletés fonctionnelles, l'auteur entend non seulement celles dont dépend le bien-être physique, mais également toutes les autres, nombreuses, essentielles à la vie en communauté.

La première étape porte sur les sujets à retenir dans le curriculum. Alors que la formation traditionnelle est répartie entre les habiletés de "survie", cognitives, motrices et sociales, Brown suggère plutôt de diviser le curriculum selon les tâches domestiques ("domestic-living"), la formation professionnelle, les activités récréatives et la vie communautaire. La deuxième étape concerne l'identification des lieux où les étudiants vivent, travaillent et se distraient et de ceux où ils seront appelés à le faire dans l'avenir. Il s'agit ensuite, à la troisième étape, de décomposer ces environnements en sous-environnements (ex.: maison: chambre, cuisine, salon, etc). A la quatrième étape se fait l'inventaire de toutes les activités accomplies dans chacun des sous-environnements (ex.: cuisine: préparer un repas, manger, faire la vaisselle, etc).

La cinquième étape, l'analyse de tâches, est de loin la plus délicate: préciser toutes les habiletés nécessaires pour mener à bien chacune des activités et déterminer si la personne peut, et doit, apprendre toutes ces habiletés ou une partie d'entre elles.

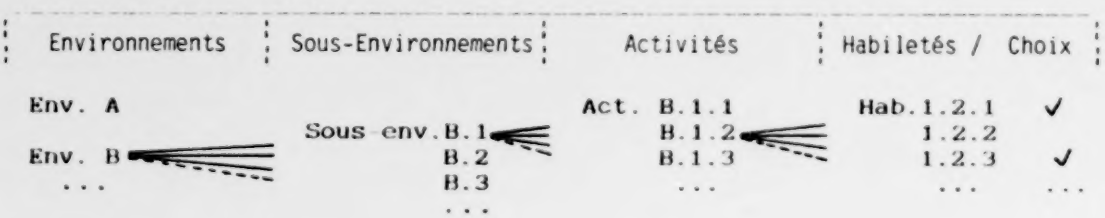
Brown estime que toutes les personnes handicapées peuvent acquérir de nouvelles habiletés si l'analyse de tâches est soigneusement réalisée et ordonnée. Une habileté donnée ne représente que l'un des maillons d'une longue chaîne qui va de la

plus simple à la plus complexe des habiletés (ex.: hall d'entrée, apprendre à répondre à la porte: voir qui est à la porte, ouvrir la porte, converser avec le visiteur, évaluer la demande, répondre à la demande). Dans l'un de ses ouvrages, l'auteur fournit une quantité d'exemples d'analyses de tâches (1978: volume VIII, première partie).

Le choix des habiletés, que Brown nomme "the why question", s'opère à partir des critères suivants: la possibilité d'un usage fonctionnel et répété (pratique), l'adaptation à l'âge chronologique, la probabilité de l'apprentissage, l'amélioration de la qualité de vie (bien-être physique, contacts sociaux, etc) et du statut, la préférence de la personne et celle de l'enseignant. Il est inutile d'enseigner des habiletés "indispensables", que la personne ne peut et ne pourra pas utiliser; enseigner les habiletés requises pour cuisiner à quelqu'un qui n'a pas l'occasion de préparer ses repas, par exemple, est tout à fait inapproprié.

Enfin, il faut planifier et établir le programme d'acquisition des habiletés à la sixième étape.

Ce petit schéma illustre la plupart des points à considérer avant de tenter toute expérience éducative:



Programme d'acquisition des habiletés

L'enseignement comme tel ne s'attache plus au "quoi", ni au "pourquoi" enseigner mais au "comment". "Comment enseigner et comment s'assurer de ce qui a été enseigné?", questionne Brown.

Les stratégies éducatives réfèrent aux principes traditionnels de l'apprentissage social jumelés à des principes du conditionnement classique (répondant) et instrumental (opérant) ainsi que de discrimination du stimulus et d'apprentissage par imitation. Le choix des stratégies implique toujours les possibilités de discrimination et d'une pratique répétée, la valeur du renforcement, les probabilités de maintien et de généralisation, l'éventualité de développer d'autres habiletés.

Brown s'intéresse particulièrement à la question de l'évaluation. Celle-ci comporte deux (2) aspects dont l'un est systématique (enregistrement des données) et l'autre, empirique (vérification). Pour les personnes handicapées par une déficience intellectuelle légère ou moyenne, il est permis d'évaluer les progrès d'une personne par rapport aux résultats d'un échantillon représentatif (inférence) et de la généralisation des acquis à d'autres situations.

L'enseignant doit être en mesure d'observer tout progrès, si léger soit-il. Si une habileté est importante pour le développement, c'est à l'enseignant qu'incombent les tâches d'en définir les pré-requis, puis d'évaluer si elle est acquise et à quel point elle l'est. Soulignons que ces tâches requièrent une telle somme de connaissances qu'elle paraissent insurmontables. Brown, en effet, exige des enseignants qu'ils aient acquis la maîtrise des concepts suivants: variables dépendante et indépendante, population, échantillon, paramètre, fidélité, validité, corrélation, méthodes statistiques, enquête, évaluation continue ou critériée, schémas de mesures intra-groupe et inter-groupe, schémas à niveaux de base répétés et parallèles, schéma "test-teach-test", schéma à critères variables, enregistrement cumulatif des données, mesures du conditionnement telles que: intensité, fréquence, latence, durée de la réponse.

Ce bref résumé ne prétend pas rendre compte de la profondeur et de la richesse du modèle de Brown. Il en ressort, néanmoins, que plusieurs des commentaires que nous avaient inspirés les études dérivées du modèle d'apprentissage social rejoignent les recommandations de Brown. Ainsi, l'auteur nous invite à prêter une attention très particulière à l'analyse de tâches, à l'évaluation du niveau de base, à la possibilité pour la personne d'utiliser ses nouvelles habiletés, à la pratique et au renforcement, au maintien et à la généralisation par la formation IN VIVO.

Brown, cependant, va beaucoup plus loin dans son examen des facteurs en jeu. Il discute longuement du problème posé par le choix des habiletés à enseigner, essentiellement fonctionnelles et adaptées à l'âge. Curieusement d'ailleurs, il partage à ce sujet le point de vue de Feuerstein, en ce qui concerne notamment la complexité de la tâche, la définition des pré-requis, l'enseignement progressif, le rôle de l'enseignement progressif, le rôle de l'enseignant. L'auteur insiste enfin sur l'évaluation, envers laquelle il se montre intransigeant.

C. "Modèle maison"

La Commission scolaire des Mille-Iles a conçu, tout en l'expérimentant, un programme de formation qui vise le développement personnel, le développement social et l'intégration sociale. Au coeur du programme, se trouvent la personne adulte ayant une déficience intellectuelle et le processus d'apprentissage. Ici, la personne est décrite comme un apprenant en quête d'autonomie qui dispose déjà de nombreux acquis et désire poursuivre ses apprentissages. Cet apprenant est en mesure d'identifier ses besoins et ses intérêts ainsi que de se fixer des objectifs; il peut s'assumer et prendre en charge sa formation.

Le processus d'apprentissage, quant à lui, cherche entre autres: à aider l'apprenant à identifier ses besoins, à concevoir des apprentissages adaptés, à miser sur la réussite, à relier les apprentissages à la réalité quotidienne.

De son côté, le formateur tente d'établir une relation égalitaire d'aide à l'apprentissage avec l'apprenant. Il assiste d'abord la personne dans l'identification de ses besoins et dans sa recherche de réponses, puis, au fur et à mesure, il endosse plutôt le rôle de soutien d'un apprenant de plus en plus autonome. Il est aussi le concepteur des activités d'apprentissage.

En soi, le programme comporte huit (8) étapes. La première, la préparation, et la dernière, le retour, ont trait à la structure organisationnelle et elles relèvent du Service de l'éducation des adultes qui se doit de fournir tous les éléments nécessaires à la réalisation du programme.

Toutes les autres étapes concernent la structure pédagogique: 2) contrat d'apprentissage, 3) apprivoisement, 4) plan de formation individualisé, 5) développement, 6) transfert, 7) évaluation. Le contrat d'apprentissage édifie une formule d'entente partagée par la famille, l'apprenant et le formateur. Pour sa part, la période d'apprivoisement sert à définir les acquis, les besoins et les intérêts. Lui succède, le plan de formation individualisé, lequel est négocié par le formateur avec l'apprenant. C'est à la phase de développement que sont proposées les activités d'apprentissage. Cette étape présente deux (2) aspects fort intéressants: le choix des moyens et l'implication de la famille.

L'un des moyens utilisés pour faciliter l'apprentissage est le diaporama qui a l'avantage d'offrir à l'apprenant la possibilité de visualiser une situation et de se familiariser avec des lieux à fréquenter. Par ailleurs, la famille assume, elle aussi, un rôle de soutien à l'apprenant dans sa démarche. Voici une procédure originale, et d'autant plus que les parents sont eux mêmes assistés dans cette tâche.

Par rapport au transfert, il s'agit d'intégrer les acquis au quotidien. Enfin, l'évaluation est menée tout au long du processus. Elle est ainsi ponctuelle (en plus d'être finale). Sont appréciées: la démarche de l'apprenant, la dynamique du groupe, la démarche menée auprès de la famille, etc.

Dans son ensemble, le programme se veut un lieu de passage, de changement, de prise en charge, de socialisation et d'intégration. Il tend à amener la personne à "apprendre à apprendre", concept déjà mis de l'avant par Feuerstein et par plusieurs tenants du modèle d'apprentissage social.

LES APPROCHES ANDRAGOGIQUES A PRIVILÉGIER ET LES PRINCIPALES CONDITIONS À METTRE EN PLACE

Parler d'approches andragogiques, c'est parler de la formation de personnes adultes qui ont déjà des acquis et une certaine somme d'expériences et qui cherchent à parfaire leurs apprentissages. Ces personnes, aussi handicapées puissent-elles être, sont d'abord et avant tout des adultes et elles doivent être considérées à ce titre.

Certaines approches éducatives ont été éprouvées auprès d'adultes vivant avec une déficience intellectuelle, mais leur valeur reste à déterminer. Chacune d'elles, scolarisante, socialisante, fonctionnelle ou conscientisante, pour ne nommer que les plus connues, possède sa propre terminologie et, dirions-nous, sa grammaire. Ainsi, l'adulte inscrit à un programme de formation sera désigné tour à tour étudiant, apprenant, sujet, etc. Les mots portent en eux un point de vue éducatif particulier et leur agencement, leur grammaire, renseignent sur la méthode prônée.

Pour notre part, nous discuterons conjointement, des éléments et des conditions d'une approche éducative adaptée aux adultes handicapés par une déficience intellectuelle, en précisant dans la mesure du possible à quel courant ils se rattachent. Nos propos s'appuieront sur les études dérivées du modèle d'apprentissage social, les travaux de Brown, les modèles des Commissions scolaires des Mille-Iles et du Sault St-Louis ainsi que sur des commentaires de Lavallée (1984), de Pearpoint (1984) et de Horai et Guarnaccia (1975). Nous aborderons principalement l'aspect des préalables à la formation proprement dite, c'est-à-dire la planification de l'intervention: plan de formation, stratégies d'acquisition, promotion du maintien et de la généralisation.

Plan de formation

Avant de tenter toute expérience éducative, les tenants de toutes les approches recommandent de procéder à une analyse de tâches (ou de besoins) qui, elle *seule, permet d'élaborer un* plan de formation individualisé. Cette analyse repose sur la reconnaissance des acquis antérieurs, ou niveau de base, (académiques, connaissances générales, habitudes, expériences), des intérêts et de la motivation. Il semble que le degré de préparation à une tâche et l'intérêt à apprendre soient étroitement liés à l'apprentissage de cette tâche. A cet égard d'ailleurs, les adultes handicapés intellectuels se comportent sensiblement de la même façon que vous et moi: ils peuvent démontrer autant de motivation (Horai et Guarnaccia, 1975).

Le plan de formation poursuit l'objectif général d'améliorer la qualité de vie et le statut social. Selon l'approche fonctionnelle, il se fonde sur l'adaptation à l'âge chronologique et les possibilités subséquentes d'utiliser les nouveaux acquis. Les partisans de l'approche socialisante ajoutent à cela d'examiner la probabilité que soit suscité l'intégration à la communauté.

Par ailleurs, certains estiment que le "candidat" doit prendre une part active à la préparation de son profil de formation car il est le mieux placé pour identifier ses besoins éducatifs; d'autres pensent au contraire que cette tâche appartient surtout à l'équipe de formation.

Stratégies d'acquisition

Toute combinaison des stratégies suivantes peut porter fruit: directives, "modeling", pratique, "feedback", renforcement, auto-contrôle (approche fonctionnelle). Toutefois, les avis sont nettement partagés quant au rôle de l'enseignant formateur. Les uns parlent d'un enseignant évaluateur soucieux de la réussite de "son" élève; les autres d'une relation égalitaire d'aide à l'apprentissage, dans laquelle le formateur conçoit les activités éducatives. Mais tous s'entendent sur la nécessité d'un enseignement progressif qui respecte le programme pré-établi et le rythme d'apprentissage. De même, l'enseignant-formateur assume toujours un rôle de soutien.

L'ensemble des stratégies doit s'accompagner de mécanismes d'évaluation systématique et empirique.

Promotion du maintien et de la généralisation

Les moyens suivants contribuent à la promotion du maintien et de la généralisation des acquis:

- pratique répétée et IN VIVO;
- renforcements dans le milieu naturel;
- implication de la famille;
- diversification des modalités d'un même apprentissage;

- support pendant et après la formation;
- participation active de l'apprenant.

Plusieurs auteurs vantent les mérites d'un sur-apprentissage et tous le font d'une pratique IN VIVO. Même l'apprentissage à la lecture et à l'écriture gagnerait à être réalisé à partir de situations réelles: à la banque, par exemple, pour apprendre à lire un carnet de banque (Lavallée, 1984).

La collaboration de la famille, ou de l'entourage, peut s'avérer très avantageuse comme source de support additionnel, d'incitations à la pratique et d'encouragements.

La diversification des modalités de réalisation d'un même apprentissage peut se faire de multiples façons, en variant le contenu, la complexité ou la présentation d'une tâche. Utiliser les pairs comme modèles, pour la rétro-action ou, même, comme formateurs, employer plusieurs formateurs et effectuer la formation en plusieurs endroits sont autant de façons d'y parvenir.

Le support après la formation paraît fort important. Il serait donc intéressant de trouver une formule qui enseigne aux apprenants à se supporter mutuellement de manière à ce qu'ils puissent continuer à le faire après la formation. Le lieu de formation deviendrait ainsi un endroit où se tissent des liens entre les adultes.

Encore ici, les avis sont partagés concernant le degré d'implication de l'étudiant-apprenant: ils vont du respect des préférences et des impressions subjectives de l'étudiant jusqu'à la prise en charge de la formation par l'apprenant.

Conclusion

A notre connaissance, la question du potentiel d'apprentissage en terme d'adaptation psychosociale représente une nouvelle avenue.

Les mesures traditionnelles d'évaluation des capacités des adultes handicapés par une déficience intellectuelle ont souvent mené à la conclusion que ces personnes ont peu de capacités et que cette condition est irréversible. Or, l'évaluation "rétroactive" met en lumière que ces adultes disposent d'une grande variété de capacités adaptatives.

Nous avons démontré qu'il est possible de susciter le développement des capacités psychosociales d'adaptation, en répondant à un besoin précis (utilité) et en visant l'amélioration de la qualité de vie (autonomie et compétence). Nous pouvons nous montrer optimistes face aux résultats de toute expérience éducative menée auprès d'adultes handicapés intellectuels qui respecte ces quelques principes.

Références

POTENTIEL APPRENTISSAGE

Barnett, W.S. (1986). Definition and classification of mental retardation. American journal of mental deficiency, vol. 91, no. 2, pp. 111-116.

Budoff, M., Hamilton, J.L. (1976). Optimizing test performance of moderately and severely mentally retarded adolescents and adults. American journal of mental deficiency, vol. 81, no. 1, pp. 49-57.

Ellis, N. R., et al. (1982). Learning, memory, and transfer in profoundly, severely, and moderately mentally retarded persons. American journal of mental deficiency, vol. 87, no. 2, pp. 186-196.

Feuerstein, R. (1979). The dynamic assessment of retarded perfor mes: the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques. Baltimore: University Park Press.

Goodman, J. F. (1977). IQ decline in mentally retarded adults: a matter of fact or methodological flaw. Journal of mental defi ciency research, vol. 21, pp. 199 203.

Hamilton, J. L., Budoff, M. (1974). Learning potential among the moderately and severely mentally retarded. Mental retardation, vol. 12, pp. 33-36.

Not, L. (1982). Débilité mentale et théorie piagetienne du déve- loppement intellectuel. HOMO XXII, pp. 63-77.

COMPORTEMENTS ADAPTATIFS

Edgerton, R.B., Bercovici, S.M. (1976). The clock of competence: years later. American journal of mental deficiency, vol. 80, no. 5, pp. 485-497.

Eyman, R.K., Arndt, S. (1982). Life-span development of institutionalized and community based mentally retarded residents. American journal of mental deficiency, vol. 86, no. 4, pp. 342-350.

Hemming, H. (1986). Follow-up of adults with mental retardation transferred from large institutions to new small units. Mental retardation, vol. 24, no. 4, pp. 229-235.

Jackson, R. (1977). Post school adjustment of the mentally retarded: a critical note on the Nebraskan longitudinal survey of Baller, Charles and Miller. Journal of mental deficiency research, vol. 21, pp. 273-281.

King, T., Soucar, E., Isett, R. (1980). An attempt to assess and predict adadptive behavior of institutionalized mentally retarded clients. American journal of mental deficiency, vol. 84, no. 4, pp. 406-410.

Kleinberg, J., Galligan, B. (1983). Effects of deinstitutionalization on adaptive behavior of mentally retarded adults. American journal of mental deficiency, vol. 88, no. 1, pp. 21-27.

Nihira, K. (1976). Dimensions of adaptive behavior in institutionalized mentally retarded children and adults: developmental perspective. American journal of mental deficiency, vol. 81, no. 3, pp. 215-226.

Reiter, S., Levi, A. M. (1980). Factors affecting social integration of noninstitutionalized mentally retarded adults. American journal of mental deficiency, vol. 85, no. 1, pp. 25 30.

Schalock, R. L., Harper, R. S. (1978). Placement from community based mental retardation programs: how well do clients do? American journal of mental deficiency, vol. 83, no. 3, pp. 240 247.

Schalock, R. L., Harper, R. R., Carver, G. (1981). Independent living placement: five years later. American journal of mental deficiency, vol. 85, pp. 170-177.

Thiel, G. W. (1981). Relationship of IQ. Adaptative behavior, age and environmental demand to community placement success of mentally retarded adults. American journal of mental deficiency. vol. 85, pp. 208-211.

Willer, B., Intagliata, J. (1981). Social environmental factors as predictors of adjusment of deinstitutionalized mentally retarded adults. American journal of mental deficiency, vol. 85, pp. 252-259.

APPRENTISSAGE SOCIAL

Bates, P. (1980). The effectiveness of interpersonal skills training on the social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. Journal of applied behavior analysis, vol. 13, no. 2, pp. 237-248.

Bauman, K. E., Iwata, B. A. (1977). Maintenance of independent housekeping skills using scheduling plus self recording procedures. Behavior therapy, vol. 8, pp. 554-560.

Bornstein, P. H., et al. (1980). Application of a social skills training program in the modification of interpersonal deficits among retarded adults: a clinical replication. Journal of applied behavior analysis, vol. 13, pp. 171-176.

Dorsett, P. G., Kelly, J. A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. Advances in mental retardation and developmental disabilities, vol. 2, pp. 1-40.

Hughson, E.A., Brown, R. I. (1975). A bus training programme for mentally retarded adults. British journal of mental subnormality, pp. 79-84.

Lavallée, M. (1984). L'alphabétisation des personnes vivant avec un handicap mental. Déficience mentale, vol. 34, no. 3, pp. 22-32.

Marholin, D., et al. (1979). "I'll have a Big Mac, large fries, large coke, and apple pie,"... on teaching adaptive community skills. Behavior therapy, vol. 10, pp. 236-248.

Matson, J. L. (1981). Use of independance training to teach shopping skills to mildly mentally retarded adults. American journal of mental deficiency, vol. 86, no. 2, pp. 178-183.

Matson, J. L., Andrasik, F. (1982). Training leisure-time social-interaction skills to mentally retarded adults. American journal of mental deficiency, vol. 86, no. 5, pp. 533-542.

Matson, J. L., Marchetti, A., Adkins, J. A. (1980). Comparison of operant and independance training procedures for mentally retarded adults. American journal of mental deficiency, vol. 84, no. 5, pp. 487-494.

Meredith, R. L., et al. (1980). Social skills training with mildly retarded young adults. Journal of clinical psychology, vol. 36, pp. 1000-1009.

Pearpoint, J. C. (1984). Le droit de lire: essentiel à la vie en communauté. Déficience mentale, vol. 34, no. 4, pp. 36-42.

Robinson, D., et al. (1984). Bus training for developmentally disabled adults. American journal of mental deficiency, vol. 89, no. 1, pp. 37-43.

Senatore, V., Matson, J. L., Kazdin, A. F. (1982). A comparison of behavioral methods to train social skills to mentally retarded adults. Behavior therapy, vol. 13, pp. 313-324.

Stacy, D., Doleys, D. M., Malcolm, R. (1979). Effects of social skills training in a community-based program. American journal of mental deficiency, vol. 84, no. 2, pp. 152-158.

Sternlicht et Martinez (1985). Psychological testing and assessment of the mentally retarded. (bibliographie).

Sternlicht et Windholz (1984). Social behavior of the mentally retarded. (bibliographie).

APPROCHES ANDRAGOGIQUES

Brown. L. et al. (1979). A strategy for developing chronological age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. The journal of special education, vol. 13, no. 1, pp. 81-90.

Brown, L., et al. (1978). Curricular strategies for developing longitudinal interactions between severely handicapped and others and curricular strategies for teaching severely handicapped to acquire and perform skills in respond to naturally occuring cues and correction procedures. Vol. VIII. Madison, Wisconsin: Madison Metropolitan school district.

Brown, L., et al. (1980). Curricular strategies for teaching severely handicapped functional skills in school and non school environments. Vol. X. Madison, Wisconsin: Madison Metropolitan school district.

Brown, L., et al. (1976). Papers and programs related to public school services for secondary age severely handicapped students Vol. VI. Madison, Wisconsin: Madison Metropolitan school district.

Brown, L., et al. (1979). Strategies for teaching chronological age appropriate and functional skills to adolescents and young adults severely handicapped. Vol. IX. Madison, Wisconsin: Madison Metropolitan school district.

Emond, M., Trottier, M. (1984). Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement: recherche exploratoire sur l'évaluation en rapport avec le programme de formation à l'autonomie. Laval: Commission scolaire des Mille-Iles.

Emond, M. Trottier, M. (1985). Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement: un modèle d'intervention éducative. Laval: Commission scolaire des Mille-Iles.

9370778-C

F5.9
ex.2
ANNEXE 3

F5.9
ex.2
ANNEXE 3

F 5.9
an.3
ex.2

ANNEXE 3

INTERETS MANIFESTES

Date:
Nom de l'adulte:

	AIME	PRATIQUE
SPORTIFS		
CULTURELS		
OCCUPATIONNELS		
AFFECTIFS		

19 novembre 1984

MONIQUE GODIN GALARNEAU,
D.R.A.T.

HUGUETTE ROY,

Quels seraient selon vous et selon l'adulte-apprenant les besoins de formation les plus urgents?

F5.9
en.2
annexe 4

9370778-D

ANNEXE 4

LE PROCESSUS D'ADMISSION AUX SERVICES DE FORMATION

- les services de formation du CREP sont offerts à tout adulte de 18 ans et plus ou de plus de 16 ans s'il a quitté le réseau scolaire des jeunes depuis au moins 9 mois;
- l'adulte doit détenir un statut de résidence permanente au Québec;
- l'adulte qui s'inscrit à un programme de formation doit:
  - fournir tous les documents relatifs à l'inscription;
  - manifester une volonté personnelle d'entreprendre cette démarche;
  - manifester une qualité de présence compatible avec les objectifs du programme;
  - avoir des comportements compatibles avec le fonctionnement en groupe;
- la priorité sera accordée à l'adulte en processus d'intégration à la vie communautaire;
- de manière générale le plan de formation doit s'inscrire dans le plan de services offerts par l'organisme à cet adulte;
- le CREP compte enfin sur la participation active de l'organisme afin de déterminer conjointement:
  - les objectifs du plan de formation;
  - les mécanismes de généralisation des apprentissages dans le milieu de vie de l'adulte handicapé.

LES SERVICES DE SOUTIEN AUX ORGANISMES DU MILIEU

En plus des services de formation, le CREP offre aux organismes du milieu son support en termes:

- d'analyse de besoins éducatifs;
- d'élaboration de stratégies d'intervention éducative;
- de développement organisationnel;
- de soutien à des groupes d'entraide;
- de formation de bénévoles;
- d'expertise professionnelle touchant entre autres la formation des personnes handicapées et leur insertion socio-professionnelle, la formation préparatoire à l'emploi et le développement de l'entrepreneurship chez les adultes handicapés;
- de référence;
- de documentation spécialisée en éducation;
- de concertation avec les autres organismes du milieu poursuivant des objectifs similaires aux vôtres.

LES CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ AUX DIFFÉRENTS SERVICES DU CREP

Vous intervenez dans:

- un centre de réadaptation...
- un organisme communautaire...
- une ressource alternative...
- un regroupement d'adultes handicapés partageant les mêmes objectifs...
- un centre hospitalier...

Votre établissement est:

- enraciné dans le milieu...
- et vous êtes en mesure de rejoindre la clientèle visée et de vous impliquer activement dans un plan de formation:

NOUS POUVONS COLLABORER .

LE CREP
3000, rue Beaubien Est
MONTRÉAL (Québec)
H1V 1H2
596-4567

* Le CREP offre également un éventail d'autres services.

Pour plus de renseignements veuillez consulter le dépliant Le CREP, informations générales.

CREP
87-05-20

SERVICES AUX ORGANISMES
DESSERVANT UNE CLIENTÈLE
HANDICAPÉE

CENTRE DE RESSOURCES EN ÉDUCATION POPULAIRE

CREP

CECM

Service de l'éducation des adultes

LES INTENTIONS DU CREP

En conformité avec le plan de développement des services éducatifs du SEA pour les adultes handicapés, le CREP souhaite contribuer à la formation et au développement personnel et social des adultes handicapés, en concertation avec les organismes du milieu.

Le CREP offre principalement:

des services de formation s'adressant à des adultes handicapés;

des services de support aux organismes du milieu oeuvrant auprès de cette clientèle.

Avec le concours d'intervenants qualifiés:

- formatrices et formateurs d'adultes;
- orthopédagogues;
- animatrices et animateurs communautaires;
- personnel cadre et administratif;
- conseillères et conseillers pédagogiques;
- responsables en accueil et référence etc.

LES SERVICES DE FORMATION

LA CLIENTÈLE VISÉE

- tout adulte handicapé par l'une ou l'autre des déficiences suivantes:

  intellectuelle, physique, sensorielle, socio-émotive.

LA NATURE DES SERVICES DE FORMATION

- l'analyse des besoins de formation et l'élaboration du plan de formation (l'accueil);
- la réalisation du plan de formation (cours, ateliers, stages,...)
- le support à l'apprentissage (orthopédagogie et expertise professionnelle);
- l'évaluation des apprentissages et la référence, s'il y a lieu, à d'autres services.

Ces services de formation peuvent être dispensés au sein même de votre organisme, selon des formats et des horaires adaptés aux besoins de votre clientèle.

Des services "en externe" peuvent également être envisagés.

LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE

- le plan de formation doit répondre à des besoins précis et immédiats de l'adulte;
- l'analyse de ces besoins requiert la participation active de l'adulte et de l'organisme qui le dessert;
- le plan de formation s'appuie sur l'expérience de vie de l'adulte handicapé et tient compte avant tout de son rythme d'apprentissage.

LA PROGRAMMATION *

Selon la nature des besoins exprimés par l'adulte handicapé, le CREP propose principalement l'un ou l'autre des programmes suivants:

- le programme d'insertion à la vie communautaire:
  - clientèle visée: l'adulte handicapé par une déficience intellectuelle;
  - objectifs généraux: développer ou renforcer l'autonomie personnelle et sociale dans la vie de tous les jours;
  - exemples: langage et communication, hygiène personnelle, travail en groupe, sexualité, ressources communautaires...

* Cette programmation est sanctionnée par le ministère de l'Éducation du Québec.

- le programme de formation de base (alphabétisation) et d'études menant aux certifications de niveau secondaire:
  - clientèle visée: tout adulte handicapé;
  - objectifs généraux: développer ou renforcer les connaissances des codes de base (savoir lire, compter, écrire, s'exprimer...) en vue de s'intégrer davantage à la communauté, de poursuivre une formation plus poussée ou de s'intégrer au marché du travail.
- le programme de formation socio-culturelle:
  - clientèle visée: tout adulte handicapé;
  - objectifs généraux: développer ou renforcer des habiletés personnelles et sociales en vue d'améliorer sa qualité de vie et de jouer un rôle plus actif dans la société.
  - exemples: connaissance et affirmation de soi, créativité, vivre seul ou à deux...

NOTES:

- le contenu de ces divers programmes est adapté aux besoins de l'adulte handicapé;
- tout autre projet de formation sur mesure peut également être envisagé;
- certains programmes peuvent être contingentés ou faire l'objet de conditions d'admission particulières;
- la réalisation des activités de formation est conditionnelle aux allocations budgétaires dont le CREP dispose.

F5.9
ex.2
annexe 5

9370778-E

ANNEXE 5

CREP - DOSSIER: SERVICES AUX ORGANISMES DESSERVANT DES PERSONNES HANDICAPÉES

MODÈLE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

ÉTAPES	INTERVENANTS *	COLLABORATION	SUPPORT (ressources matérielles)
1. Analyse de besoins	- CREP (RAR et/ou animation communautaire et/ou DAC) - BFPS (H) + CP + organisme concerné		- grille d'analyse de besoin
2. Formulation de la demande de services	- organisme	- CREP + BFPS (H)	- dépliant d'information - grille de demande de services (cueillette de données)
3. Analyse de la demande de services	- CREP (DAC) + BFPS (H)	- C.P. - professeur d'appoint - formateur/formatrice	- formulaire: le groupe de formation-la concertation - les règles de financement du MEQ - le plan de développement des services - les orientations du CREP
4. Mise en place de l'intervention	- CREP + organisme concerné		
4.1 Établissement des paramètres de l'intervention	- CREP + organisme concerné	- C.P. - professeur d'appoint - formateur/formatrice	- le formulaire: le groupe de formation-la concertation
4.2 Embauche des intervenants	- CREP	- bureau de l'emploi du SEA	- règles administratives - liste de priorité
5. Signature du contrat de services	- CREP + organisme concerné		

ÉTAPES	INTERVENANTS *	COLLABORATION	SUPPORT (ressources matérielles)
6. Le plan de formation			
6.1 Mécanismes d'accueil et référence	- RAR et/ou formateur-trice + organisme	- CP - professeur d'appoint - RAR	- pochette "Accueil et référence"
6.2 Élaboration du plan de formation (objectifs de formation et activités d'apprentissage)	- formateur-trice + apprenants	- CP - professeur d'appoint	- programmation - matériel didactique - centre de documentation
6.3 Évaluation des apprentissages	- formateur-trice	- CP - professeur d'appoint	- grille d'évaluation (à venir)
6.4 Mécanismes de généralisation des apprentissages	- formateur-trice + organisme concerné		
7. Evaluation du plan de formation	- CREP (DAC) + formateur-trice + BFPS (H) + organisme concerné		- le formulaire: le groupe de formation-la concertation
8. Bilan de l'intervention et prospectives	- CREP + BFPS (H) + organisme	- formateur-trice - CP - professeur d'appoint	

* RAR: Responsable en accueil et référence
CP : Conseiller/conseillère pédagogique
DAC: Directeur ou directrice adjoint-e

CREP
87-06-10

F5.9
ex.2
annexe 6

9370778-E

ANNEXE 6

CREP - Les services de formation 1987-1988

Le groupe de formation: La concertation

1. Identification de l'organisme

   Nom de l'organisme: _____

   Répondant de l'organisme: _____

2. Composition du groupe de formation

Nom Prénom	Nom Prénom
1.	9.
2.	10.
3.	11.
4.	12.
5.	13.
6.	14.
7.	15.
8.	16.

3. Mécanismes concertés d'analyse de besoins et d'élaboration du plan de formation: _____

   _____

   _____

4. Besoins de formation jugés prioritaires: _____

   _____

   _____

5. La nature de la déficience des participants-es, leur lieu d'appartenance, une problématique particulière justifient-ils:

   5.1 une norme de formation du groupe particulière (ratio)?

   oui ☐ explications: _____

   5.2 un/des intervenant-s spécialisé-s?

   oui ☐ explications: _____

   5.3 une/des ressource-s supplémentaire-s?

   oui ☐ explications: _____

   5.4 un modèle organisationnel particulier?

   - un intervenant seul ☐
   - un intervenant et un éducateur ☐
   - un intervenant et de l'appoint ☐
   - un intervenant et une ressource supplémentaire ☐
   - deux intervenants (team teaching) ☐

5.5 un lieu de formation particulier?

. À l'interne: explications: _____

_____

. À l'externe: explications: _____

_____

6. Horaire des activités de formation

Jour-s	Heures	Date de début	Date de fin

7. Identification des situations permettant la généralisation des apprentissages: _____

_____

_____

8. Mécanismes de généralisation: _____

_____

_____

9. Mécanismes d'évaluation du plan de formation: _____

_____

_____

10. Ressources affectées au groupe de formation:

	Le Cree	l'organisme
Ressource-s humaine-s		
Ressources matérielles		
Ressources supplémentaires		

11. Mécanismes d'intégration de la/des ressource-s du CREP: _____

_____

_____

Signatures: _____ _____

Pour l'organisme Date

_____ _____

Pour la CREP Date

CREP
87-05-19

F 5.9
ex.2
annexe 7

9370778-6

ANNEXE 7

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

Service de l'éducation des adultes

Description de tâche

RESPONSABLE D'ACCUEIL ET REFERENCE

FONCTION

- Etablir et assurer une relation d'aide auprès de la clientèle adulte dans l'élaboration de leur projet de formation, dans la réalisation et le suivi de ce projet.
- Concevoir, animer et coordonner les interventions d'accueil et référence dans le centre de formation.

LIAISONS

- Relève d'un directeur de centre d'éducation des adultes.
- Collabore avec le ou les cadres du Service dans le développement des orientations et des services d'accueil et référence.
- Entretient des relations de travail avec:
  - le personnel des institutions de formation;
  - les officiers des centres d'emploi du Canada, des centres de Travail-Québec et des bureaux d'aide sociale;
  - les responsables d'organismes et d'associations à vocation sociale;
  - les autres professionnels du Service de l'éducation des adultes.

ATTRIBUTIONS

1. Participe à l'élaboration des objectifs des services d'accueil et référence des clientèles adultes.
2. Organise et anime, en collaboration avec les autres ressources du centre, des activités d'information et de sensibilisation qui supportent l'adulte ou les groupes d'adultes dans l'élaboration et la réalisation de leur projet de formation.

3. Agit comme ressource auprès du personnel des centres, particulièrement dans tous les aspects du suivi global du projet de formation qui sont reliés à sa fonction.

4. Participe au développement d'une instrumentation et l'utilise pour identifier les besoins éducatifs des adultes au plan personnel, professionnel et social et recommande les activités nécessaires pour répondre à ces besoins.

5. Assiste et supporte l'adulte dans la clarification des besoins, la détermination des objectifs de formation et l'établissement du profil de formation.

6. Assume la responsabilité de la reconnaissance des acquis scolaires antérieurs à son inscription au centre et la reconnaissance des acquis expérientiels.

7. Met en place et tient à jour un service de documentation portant sur l'information à communiquer aux adultes dans les domaines scolaire, professionnel et psycho-social.

8. Etablit et tient à jour un répertoire des ressources du milieu susceptibles d'aider les adultes à résoudre leurs problèmes d'ordre scolaire, professionnel et psycho-social.

9. Réfère à une ressource à caractère éducatif ou non, à l'interne ou à une institution externe ou à un groupe d'institutions.

10. Associe les organismes du milieu à la réalisation d'activités d'information et de sensibilisation et, dans le cadre de ses responsabilités, établit des ententes de services avec ces derniers pour obtenir les services de ressources spécialisées.

11. A l'occasion, élabore et réalise des projets d'activités de vie étudiante qui répondent aux besoins identifiés.

12. Collabore au développement d'un service de placement et peut s'en voir confier la responsabilité dans le respect de sa fonction générale.

13. Evalue les activités dans le domaine qui lui est confié.

14. Participe à l'évaluation de l'atteinte des objectifs en ce qui concerne la qualité des différentes interventions dans le centre.

15. Assume toute autre responsabilité que pourrait lui confier le directeur du centre.

1987-04-08
JB/mc